



Ik maak een sprong! Wat doet mijn juf?

Onderzoek naar het didactisch onderwijsaanbod in groep 1, 2, 3 en 4 op basisschool De Oase aan kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong.

Mathilde ten Brinke
mathilde.ten.brinke@windesheim.nl
Master Special Educational Needs
studentnummer: s1038836
Praktijkgericht onderzoek (PGO)
Onderzoeksdocent: Nettie van Trigt
april 2013

Inhoudsopgave

Samenvatting	4
1. Inleiding	5
1.1 Verlegenheidssituatie	5
1.1.1 De school	5
1.1.2 Visie	5
1.1.3 Handelingsgericht werken	5
1.1.4 Het Zorgplan	5
1.1.5 Ontwikkelingsvoorsprong	6
1.1.6 Leerniveau's	6
1.1.7 Het Beleidsplan	7
1.2 Doelstelling	7
1.3 Centrale vraagstelling	7
1.4 Onderzoeksvragen	7
1.5 Tot slot	8
2. Theoretisch kader	9
2.1 Visies op de didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong.	9
2.1.1 Wat wordt in de literatuur verstaan onder ontwikkelingsvoorsprong bij kinderen?	9
2.1.2 Hoe definieert de literatuur de begrippen didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?	11
2.1.3 Welke visies op didactische zorg en remediëring noemt de literatuur voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?	12
2.2. Afstemmen van de didactische zorg en remediëring op de onderwijsbehoeften van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong.	14
2.2.1 Wat zijn onderwijsbehoeften?	14
2.2.2 Welke onderwijsbehoeften van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong worden in de literatuur genoemd?	14
2.2.3 Hoe kan volgens de literatuur de didactische zorg en remediëring afgestemd worden op de onderwijsbehoeften van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?	14
2.3. De rol van Handelingsgericht werken in de didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong.	15
2.3.1 Hoe wordt in de literatuur het Handelingsgericht werken omschreven?	15
2.3.2 Op welke wijze speelt volgens de literatuur Handelingsgericht werken op het gebied van didactische zorg en remediëring in op de onderwijsbehoeften van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?	16
3. Opzet van het onderzoek	17
3.1 Onderzoeksvragen en deelvragen	17
3.2 Aard van het onderzoek	18
3.3 Onderzoeksgroep	18
3.4 Onderzoeksmethode	19
3.5 Verwerking en analyse van de resultaten	20
3.6 Dilemma's	20
3.7 Presentatie van de resultaten	21
4. Analyse van de resultaten	22
4.1 Definiëring van ontwikkelingsvoorsprong	22
4.2 Definiëring van didactische zorg	23
4.3 Definiëring van remediëring	24
4.4 Visies op didactische zorg voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong	25
4.5 Visies op remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong	26

4.6 Onderwijsbehoeften van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong	27
4.7 Handelingsgericht werken	30
5. Conclusies, discussie en aanbevelingen	33
5.1 Conclusies uit het onderzoek	33
5.1.1 Welke visies zijn er op de didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?	33
5.1.2 Hoe kan in de didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong in de basisschoolleeftijd afgestemd worden op de onderwijsbehoeften van de kinderen?	35
5.1.3 Hoe kan in de didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong Handelingsgericht werken een rol spelen in het afstemmen op de onderwijsbehoeften van kinderen?	36
5.2 Discussie	36
5.2.1 Terugblik en discussie op de inhoud van het onderzoek	36
5.3 Aanbevelingen op basis van het onderzoek	37
5.4 Antwoord op de centrale vraagstelling	38
Literatuurlijst	40
Bijlagen	42
Bijlage 1: figuur 1 t/m 4 analyse toetsresultaten	43
Bijlage 2: figuur 5 gebruik observatielijsten	45
Bijlage 3: figuur 6 analyse leerlingen met ontwikkelingsvoorsprong	46
Bijlage 4: figuur 7 en 8 onderdelen observatieformulier	47
Bijlage 5: figuur 9 ondersteuningsbehoefte en visieontwikkeling	49
Bijlage 6: leerkrachtvragenlijst	50
Bijlage 7: oudervragenlijst	52
Bijlage 8: kind interview	54

Samenvatting

Basisschool De Oase is in 2010 gestart als een nieuwe basisschool in de wijk Utrecht Leidsche Rijn. De school is in ontwikkeling en wil voor alle leerlingen een passend onderwijsaanbod creëren door af te stemmen op de onderwijsbehoeften van kinderen. Opvallend is dat in de groepen 1 tot en met 4 een aantal kinderen is met een ontwikkelingsvoorsprong.

De centrale vraagstelling in dit onderzoek luidt: Welke visie op kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong past bij basisschool De Oase en hoe kan in de didactische zorg en remediëring voor deze kinderen aangesloten worden bij Handelingsgericht werken en afgestemd worden op de onderwijsbehoeften van kinderen?

In hoofdstuk 1 worden de verlegenheidssituatie en de centrale vraagstelling beschreven, evenals de onderzoeksvragen en deelvragen. De onderzoeksvragen zijn bekeken vanuit de literatuur en vanuit de praktijk. In hoofdstuk 2 is vanuit het vakgebied remedial teaching gekeken hoe de didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong vormgegeven kan worden op basis van de literatuur. In de literatuur is gezocht naar verdieping van de termen ontwikkelingsvoorsprong, onderwijsbehoeften en Handelingsgericht werken. De literatuur noemt de termen compacten, verrijken en versnellen en gaat tevens in op de rol van de leerkracht en op differentiatie in de instructie.

Door het uitzetten van vragenlijsten is aan leerkrachten en ouders gevraagd wat de ideeën zijn over de didactische zorg voor deze groep kinderen. De kinderen hebben de ideeën kunnen geven in het kindinterview. De opzet van het onderzoek wordt omschreven in hoofdstuk 3.

Hoofdstuk 4 geeft de uitslag van het onderzoek in de praktijk weer. Het aansluiten bij de onderwijsbehoeften van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong komt naar voren, evenals de manier waarop de ondervraagden denken dat deze kinderen het best kunnen worden uitgedaagd met een passend onderwijsaanbod.

In hoofdstuk 5 worden conclusies en aanbevelingen gegeven. De belangrijkste conclusie uit het onderzoek is dat in de didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong de onderwijsbehoeften centraal staan. Handelingsgericht werken biedt voor het team van basisschool De Oase een basis om de didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong vorm te geven. De belangrijkste aanbeveling uit het onderzoek is dat De Oase toe moet groeien naar visie en beleid op het gebied van onderwijsaanbod aan kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong in de groepen 1 tot en met 4.

De onderzoeker hoopt dat dit onderzoeksverslag voor u als lezer inspirerend en informatief zal zijn en bovendien een bijdrage zal leveren aan basisschool De Oase om het onderwijs aan kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong in de groepen 1 tot en met 4 vorm te geven.

Hoofdstuk 1: Inleiding

1.1 Verlegenheidssituatie

1.1.1 De school

Basisschool De Oase is een nieuw opgestarte basisschool in Utrecht in de wijk Leidsche Rijn. De school is gestart in september 2010. Op 1 oktober 2011 telt de school 152 leerlingen (Parnassys). De leerlingen zijn verdeeld over de groepen 1,2,3,4 en 5. In oktober 2012 telt de school 260 leerlingen (Parnassys), verdeeld over de groepen 1,2,3,4,5 en 6. Naar verwachting (Beleidsplan De Oase Utrecht, 2011) gaat de school uitgroeien naar 24 groepen. Hierbij zullen 3 parallelgroepen van elk leerjaar worden gevormd.

1.1.2 Visie

De school wil in populatie een afspiegeling zijn van de wijk en de maatschappij: er is een diversiteit in achtergrond van de kinderen, d.w.z. diversiteit in culturele achtergrond, in opleidingsniveau van de ouders en in gezinssamenstelling. Op De Oase wordt tegemoet gekomen aan diversiteit in leren en ontwikkelen (Schoolgids De Oase Utrecht, 2011). Basisschool De Oase maakt onderdeel uit van de Stichting Protestant Christelijk Onderwijs Utrecht, PCOU. De visie van waaruit De Oase werkt en zich in beleid verder wil ontwikkelen is gebaseerd op de uitgangspunten van Handelingsgericht werken, HGW (Schoolgids De Oase Utrecht, 2011). HGW kent een zevental uitgangspunten, waarbij de leerkracht, de leerling en de ouders ieder een rol hebben. HGW richt zich op het signaleren van belemmerende en protectieve factoren in de ontwikkeling en de omgeving van het kind. Tevens wordt gekeken naar individuele onderwijsbehoeften van kinderen.

1.1.3 Handelingsgericht werken

Directeur en Intern zorgspecialist nemen deel aan het project Afstemming. Het project Afstemming is een vorm van scholing op het gebied van HGW voor directeuren en IB-ers. In de regio Utrecht wordt deze georganiseerd door het bureau Spring (www.burosspring.nl, site geraadpleegd 15 december 2011 en 30 maart 2012). HGW wordt binnen de school aan het team overgedragen door studiedagen en begeleidingsgesprekken. Het schrijven van groepsplannen, waarin de onderwijsbehoeften van de kinderen in kaart worden gebracht en worden geclusterd tot niveaugroepen (Pameijer, Van Beukering, De Lange, 2009) is hierbij een belangrijke factor. Op basisschool De Oase worden vanaf groep 1 groepsplannen gemaakt.

Binnen de groepsplannen worden de kinderen n.a.v. de CITO-toetsen, de methodegebonden toetsen en/of observatie van de leerkracht ingedeeld in één van de drie instructieniveaus: instructieonafhankelijke kinderen, instructieafhankelijke kinderen en instructiegevoelige kinderen. De groepsplannen worden gemaakt voor de vakgebieden beginnende geletterdheid en lezen/spelling en ontluikende gecijferdheid en rekenen. Daarnaast worden vanuit de gedachte van HGW de ouders en het kind zelf betrokken bij het beschrijven van individuele onderwijsbehoeften van kinderen, evenals bij het beschrijven van stimulerende en belemmerende factoren. Het betrekken van ouders en kind is op basisschool De Oase een punt van ontwikkeling voor het team.

Binnen het groepsplan wordt de didactische zorg voor kinderen die meer aankunnen dan het basisaanbod in de groep, geclusterd. De verrijkingsgroep krijgt binnen de klas 1 of 2 maal per week in de kleine kring of aan de instructietafel een extra activiteit, aansluitende bij wat het kind kan en waar de interesse van het kind liggen. Daarnaast vindt didactische ondersteuning buiten de groep plaats. De intern zorgspecialist op De Oase heeft naast IB-taken ook lesgevende taken en remediërende taken, waaronder het didactisch ondersteunen van de groep kinderen die voorlopen op het programma van de groep.

De directeur en intern zorgspecialist van De Oase geven aan, vanuit een te ontwikkelen gezamenlijk gedragen visie binnen het team, doelgericht toe te willen gaan werken naar de didactische zorg voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong, waarbij HGW een uitgangspunt is in de visie (Zorgplan PCOU, 2010).

1.1.4 Het Zorgplan

Het creëren van specifieke onderwijsarrangementen is een mogelijkheid om kinderen met specifieke onderwijsbehoeften te begeleiden (Afstemming, 2010). Basisschool De Oase heeft hier nog geen ervaring mee. De Stichting PCOU omschrijft de zorg voor kinderen in het Zorgplan (Zorgplan PCOU, 2010). In het Zorgplan (Zorgplan PCOU, 2010) wordt de visie weergegeven dat op alle basisscholen van PCOU voor alle leerlingen een

passend onderwijsaanbod wordt gecreëerd. Op basisschool De Oase is dit in de klassen zichtbaar doordat in verschillende instructiegroepen wordt gewerkt volgens het HGW-model (Zorgplan PCOU 2011-2012). Daarnaast worden de toetsen na elke toetsperiode per kind geanalyseerd om aan te sluiten bij het beheersings- en instructieniveau van elk kind.

1.1.5 Ontwikkelingsvoorsprong

Basisschool De Oase is in ontwikkeling op het gebied van visie en beleid. In de huidige schoolpopulatie is een aantal kinderen met een voorsprong in ontwikkeling zichtbaar. Deze kinderen hebben behoefte aan een uitdagende en verrijkende leeromgeving naast de aangeboden basislesstof. Voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong is geen specifieke lijn binnen PCOU, waar basisschool De Oase deel van uitmaakt. Het IB-netwerk van PCOU is nauw verbonden met het Samenwerkingsverband Utrecht, SWV. Ook het SWV Utrecht kent geen beleidslijn op dit gebied. De Oase wil in de begeleiding goed en verantwoord aansluiten bij kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong. Het ontwikkelen van een gezamenlijk gedragen visie binnen het team is hiervoor een basis.

Om een beeld te krijgen van het aantal kinderen dat op didactisch gebied meer uitdaging nodig zou kunnen hebben als onderwijsbehoefte, zijn de toetsscores van de periode januari/februari geanalyseerd. In groep 1 en 2 zijn dit de CITO Taal voor Kleuters (CITO, 2009) en CITO Rekenen voor Kleuters (CITO, 2010), aangevuld met de observatiegegevens uit de groepsobservatieformulieren voor taal en lezen en voor rekenen van de methode Kleuterplein (Malmberg, 1999). Voor groep 3 is gebruik gemaakt van AVI (CITO, 2009), DMT (CITO, 2009) en CITO rekenen groep 3 (CITO, 2005). Voor groep 4 is gebruik gemaakt van AVI (CITO, 2009), DMT (CITO, 2009), CITO begrippeend lezen (CITO, 2007), CITO Spelling (CITO, 2006), CITO woordenschat (CITO, 2009) en CITO rekenen-wiskunde (CITO, 2005). Zie bijlage 1.

1.1.6 Leerniveaus

Het schooljaar 2011-2012 heeft De Oase één leerling in groep 3 die bij de start van groep 3 reeds de basis van het lezen beheerst. Omdat deze leerling op sociaal-emotioneel gebied en op het gebied van motorische vaardigheden zich op leeftijdsadequaat niveau ontwikkelt, waarbij nog aandachtspunten zijn voor verdere rijping en groei, is gekozen deze leerling met leeftijdgenoten in groep 3 te laten starten. Het didactisch lesprogramma voor deze leerling voor lezen in groep 3 wordt individueel aangepast door extra uitdagende lesstof, oefenstof uit een hogere leerkern, begrippeend lezen met een leestekst, leesboekjes op niveau, software van Veilig Leren lezen en stelopdrachten. Door de inzet van de onderwijsassistent kan extra begeleidingstijd worden gecreëerd voor de leerling. Leerkracht en Intern zorgspecialist stemmen per kern van de methode Veilig leren Lezen (Zwijsen, 2003) het onderwijsaanbod af door een gevarieerd aanbod van verrijkende lesstof op leesgebied. Zowel de ouders als het kind worden hierbij betrokken.

Kijkend naar de huidige toetsresultaten voortkomend uit de CITO Taal voor Kleuters (2009) en de toets Aarnoutse beginnende geletterdheid (2010), waarbij enkele kinderen reeds op jonge leeftijd hoge scores behalen, zullen naar verwachting de komende jaren vaker oudste kleuters in groep 3 starten die de basis van het lezen beheersen. Vanuit deze verwachting wil De Oase beleid ontwikkelen om in de toekomst aan de onderwijsbehoefte van deze leerlingen tegemoet te kunnen komen. In het leerlingvolgsysteem Parnassys worden de toetsscores van elk individueel kind bijgehouden. Kindobservaties door de leerkrachten in de kleutergroepen bevestigen het beeld, dat een groep kinderen reeds in groep 1 of 2 een bovengemiddelde vaardigheid laat zien in letterkennis en het reeds kunnen lezen van eenvoudige woorden en zinnen (zie observatielijst Kleuterplein, Malmberg 2010, bijlage 2).

Het aantal leerlingen dat vlot meekomt wordt opgenomen in de groep instructieonafhankelijke leerlingen, de verrijkingsgroep volgens het HGW model. Leerlingen met een mogelijke ontwikkelingsvoorsprong krijgen in de groep extra uitdaging met extra taken en opdrachten door een takenkaart.

Naast een voorsprong op het gebied van lezen laten deze kinderen in kringgesprekken, spel en opdrachten tevens voorlopende ontwikkeling ten opzichte van leeftijdgenoten zien op het gebied van ontluikende gecijferdheid en kennis van de wereld om zich heen. Leerkrachten geven aan, dat deze kinderen in de dagelijkse omgang over een ruime woordenschat beschikken en gedachten kunnen verwoorden. Kinderen laten deze vaardigheden zien in de dagelijkse omgang, bij activiteiten in de kring en bij het spelen en werken (zie figuur 9, bijlage 5).

Analyse van ingevulde observatieformulieren over de periode december 2011 – januari 2012 laat zien dat de kinderen die door de leerkrachten worden aangemerkt als “leerling die vlot meekomt” of als “leerling met een mogelijke ontwikkelingsvoorsprong” uit figuur 6 (zie bijlage 3) de bovengenoemde onderdelen in de observatie grotendeels scoren als beheerste items, zowel op het onderdeel rekenen als op het onderdeel taal en lezen. De observatielijst rekenen bevat 47 vaardigheden, de observatielijst taal en lezen bevat 49 vaardigheden. Analyse laat zien dat het aantal nog niet beheerste onderdelen (vaardigheden) bij alle door de leerkrachten genoemde leerlingen op beide observatielijsten lager is dan 5. Bij het observatieformulier rekenen gaat het om meten en wegen en om ruimte en vormen als onderdelen die nog als moeilijk worden ervaren. Bij het onderdeel tellen, valt schattend tellen op als onderdeel dat nog als moeilijk wordt ervaren. Bij het observatieformulier taal en lezen valt op, dat de meeste onderdelen door alle kinderen genoemd in figuur 8 (zie bijlage 4) worden beheerst. Bij een enkel kind valt het onderdeel gespreksvaardigheid op, te weten het onderdeel actief deelnemen aan gesprekken. Dit is een punt om in de begeleiding en didactische zorg mee te nemen als aandachtspunt.

1.1.7 Het Beleidsplan

De algemene en specifieke beleidslijnen zijn en worden weergegeven in het Beleidsplan (2011 en 2012) van de school. Directie en team komen samen om de uit te zetten lijnen vorm te geven in teamvergaderingen en op studiedagen. Uit gesprekken tussen intern zorgspecialist en leerkrachten en tussen intern zorgspecialist en directeur blijkt dat op basisschool De Oase behoefte bestaat binnen het team en binnen directie aan het uitzetten van een lijn, gebaseerd op een gezamenlijk gedragen visie en het vormen van beleid om kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong binnen de school leerstof aan te bieden die bij het ontwikkelingsniveau en de interesse past. Afspraken hierover worden weergegeven in de vergadernotulen, welke per schooljaar worden gedocumenteerd opdat ieder eenzelfde lijn hanteert. Kijkend naar de huidige stand van zaken, blijkt de gezamenlijke behoefte voor een duidelijke lijn voornamelijk uit gesprekken en vergaderingen (zie figuur 9, bijlage 5). Ter illustratie kan als voorbeeld genomen worden de vraag van twee leerkrachten hoe om te gaan met ouders die vragen of een kind uit groep 1 vervroegd kan doorstromen naar groep 3, omdat het kind thuis al begint met lezen. Tevens, als tweede illustratie op bovenstaande, vragen leerkrachten in de diverse groepen om eenduidigheid in de aanpak van en het aanbod aan kinderen die op grond van toetsresultaten en observatie geplaatst zijn in de verrijkingsgroep van het groepsplan. Leerkrachten stellen concreet de vraag of kinderen door mogen werken in de methode en daarmee gaan voorlopen op de groep (zie figuur 9, bijlage 5). Visieontwikkeling vindt plaats op studiedagen die 4 keer per jaar plaatsvinden op De Oase. Studiedagen worden op papier voorbereid door directeur en intern zorgspecialist. De gezamenlijke uitkomst van de studiedagen vormt de basis voor het opstellen van het Beleidsplan (2011) en de Schoolgids (2011), welke elk jaar worden herschreven. De zorg voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong is een punt van ontwikkeling voor de school. Er is behoefte aan een eenduidige lijn (zie figuur 9, bijlage 5).

1.2 Doelstelling

In dit Praktijkgericht Onderzoek wordt vanuit literatuur en praktijksituatie onderzoek gedaan naar hoe kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong pedagogisch en didactisch begeleid kunnen worden toegespitst op de onderwijsbehoeften van het kind. Doel is te komen tot aanbevelingen voor een gezamenlijk gedragen visie. Deze visie vormt een basis voor het te vormen beleid op basisschool De Oase op het gebied van een doorgaande lijn voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong, waarbij tegemoet wordt gekomen aan de onderwijsbehoeften.

1.3 Centrale vraagstelling

De centrale vraagstelling in dit onderzoek luidt: Welke visie op kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong past bij basisschool De Oase en hoe kan in de didactische zorg en remediëring van deze kinderen aangesloten worden bij Handelingsgericht werken en afgestemd worden op de onderwijsbehoeften van kinderen?

1.4 Onderzoeksvragen

Dit praktijkgericht onderzoek zal ingaan op de volgende drie onderzoeksvragen.

Onderzoeksvraag één: Welke visies zijn er op de didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?

Onderzoeksvraag twee: Hoe kan in de didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong in de basisschoolleeftijd afgestemd worden op de onderwijsbehoeften van de kinderen?

Onderzoeksvraag drie: Hoe kan in de didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong Handelingsgericht werken een rol spelen in het afstemmen op de onderwijsbehoeften van kinderen?

De deelvragen behorende bij de onderzoeksvragen worden uitgewerkt in hoofdstuk 3.

1.5 Tot slot

In hoofdstuk 2 zullen de onderzoeksvragen en deelvragen belicht worden vanuit de literatuur. In hoofdstuk 3 wordt de opzet en aanpak van het onderzoek beschreven. In hoofdstuk 4 zullen de onderzoeksvragen en deelvragen die voorgelegd zijn aan de praktijk worden geanalyseerd. Hoofdstuk 5 geeft conclusies en aanbevelingen.

Hoofdstuk 2 Theoretisch kader

In dit hoofdstuk worden de onderzoeksvragen en de deelvragen beantwoord vanuit de literatuur. In paragraaf 2.1 wordt gekeken naar de verschillende visies die de literatuur noemt op de didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong. In paragraaf 2.2 wordt beantwoord wat de literatuur aangeeft over het afstemmen van de didactische zorg en remediëring op de onderwijsbehoeften van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong. In paragraaf 2.3 wordt weergegeven wat de literatuur zegt over de rol van Handelingsgericht werken in de didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong.

De centrale vraagstelling in dit onderzoek luidt: Welke visie op kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong past bij basisschool De Oase en hoe kan in de didactische zorg en remediëring voor deze kinderen aangesloten worden bij Handelingsgericht werken en afgestemd worden op de onderwijsbehoeften van kinderen?

In dit hoofdstuk wordt vanuit de literatuur antwoord gegeven op de volgende onderzoeksvragen en deelvragen:

Onderzoeksvraag 1: Welke visies zijn er op de didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?

- 1A. Wat wordt in de literatuur verstaan onder ontwikkelingsvoorsprong bij kinderen?
- 1B. Hoe definieert de literatuur de begrippen didactische en remediërende zorg voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?
- 1C. Welke visies in didactische en remediërende zorg noemt de literatuur voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?

Onderzoeksvraag 2: Hoe kan in de didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong in de basisschoolleeftijd afgestemd worden op de onderwijsbehoeften van de kinderen?

- 2A. Wat zijn onderwijsbehoeften?
- 2B. Welke onderwijsbehoeften van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong worden in de literatuur genoemd?
- 2C. Hoe kan volgens de literatuur de didactische zorg en remediëring afgestemd op de onderwijsbehoeften van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?

Onderzoeksvraag 3: Hoe kan in de didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong Handelingsgericht werken een rol spelen in het afstemmen op de onderwijsbehoeften van kinderen?

- 3A. Hoe wordt in de literatuur het Handelingsgericht werken omschreven?
- 3B. Op welke wijze speelt volgens de literatuur Handelingsgericht werken op het gebied van didactische zorg en remediëring in op de onderwijsbehoeften van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?

2.1. Visies op de didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong.

Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong worden gezien als kinderen die op meerdere ontwikkelingsgebieden voor kunnen lopen (Brouwer & Ahlers, 2011; CCEA, 2006; Eijl, Wientjes & Wolfensberger, 2009; Van Gerven, 2009).

2.1.1. Wat wordt in de literatuur verstaan onder ontwikkelingsvoorsprong bij kinderen?

Niet alle kinderen ontwikkelen zich in gelijk tempo. Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong lopen voor op de algemene ontwikkelingslijnen en hebben behoefte om op een uitdagende manier te worden benaderd (Hulsbeek & Bronkhorst, 2012; Leverink, 2006). Een ontwikkelingsvoorsprong kan zich op één of meerdere terreinen manifesteren (Leverink, 2006; Smith, 2005; Telsman, 2006). Zo kan er op jonge leeftijd sprake zijn van een voorsprong op de spraaktaalontwikkeling van het kind. Kenmerken van een ontwikkelingsvoorsprong in de spraaktaalontwikkeling zijn een goede zinsbouw, een rijke woordenschat en een gevarieerd en abstract woordgebruik. Dit uit zich in het stellen van vragen en het doorvragen. Daarnaast valt op het vermogen om gedachtesprongen te maken (Smith, 2005; Winebrenner, 2007). Het kind met een ontwikkelingsvoorsprong laat een brede interesse in de wereld om zich heen zien en stelt vragen om de kennis en belevingswereld uit te kunnen breiden. Het kind is eveneens op zoek naar relaties en verbanden (Leverink, 2006; Mooij, 2008).

Kenmerkend is het komen met creatieve oplossingen voor dagelijkse problemen die zich voordoen. Onafhankelijk van de volwassenen zelf stappen zetten om iets uit te zoeken om tot een oplossing te komen, is eveneens een kenmerk van ontwikkelingsvoorsprong (Brouwer & Ahlers, 2011; Leverink, 2006). Fantasievol spel is een opvallende vaardigheid, aansluitend op het creatieve denken en een brede interesse die de fantasie voedt (Blom, 2011). Vaak is een ontwikkelingsvoorsprong terug te zien in de kindertekening. Deze kinderen tekenen gedetailleerd en kunnen er veel bij vertellen. Bovendien beschikken deze kinderen over fantasie en creativiteit, meer dan het gemiddelde kind (Blom, 2011).

Ook kan het jonge kind op motorisch gebied voorlopen ten opzichte van leeftijdgenoten. Mijlpalen in de ontwikkeling op motorisch gebied worden doorgaans eerder bereikt (Blom, 2011; Leverink, 2009). Kinderen kunnen op sociaal gebied een voorsprong hebben. Deze kinderen begrijpen al eerder dan leeftijdsgenoten hoe ongeschreven gedragsregels worden gebruikt in de sociale context van samenspel en omgaan met elkaar (Van Gerven, 2009).

Al op jonge leeftijd laat het kind met een ontwikkelingsvoorsprong een goede concentratie en taakgerichtheid zien. Het kind heeft behoefte aan nieuwe kennis en wil graag leren (Bakker, Meezen & Snoodijk, 2008; Kiekeboom, 2009).

Deze kinderen nemen vaak het initiatief en onderzoeken graag. De kinderen hebben behoefte aan uitdagende opdrachten en het mogen experimenteren. Fantasie en het bedenken van creatieve oplossingen zijn kenmerkend (Blom, 2011; Leverink, 2009). De kinderen hebben de intrinsieke motivatie zichzelf te leren lezen, schrijven en rekenen. Deze kinderen halen de informatie uit de omringende wereld en weten de losse elementen samen te voegen tot het logische geheel van woorden en zinnen. Deze kinderen zijn op zoek naar logica en ontdekken deze zelf (Van Gerven, 2009; Winebrenner, 2001).

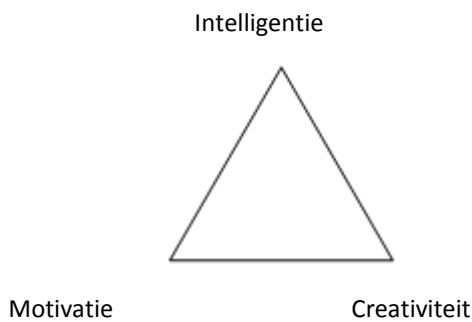
De kinderen stellen hoge eisen aan zichzelf, wat soms leidt tot frustratie of vermijden van een taak.

Perfectionisme is een kenmerk, waar het kind met een ontwikkelingsvoorsprong op zou kunnen vastlopen (Bakker, Meezen & Snoodijk, 2008; Blom, 2011; Eijl, Wientjes & Wolfensberger, 2009).

Een voorsprong kan zich al duidelijk manifesteren in de periode van de peuterspeelzaal. Een kind kan vaardigheden die passend zijn bij de ontwikkelingsleeftijd van een kleuter (Brouwer & Ahlers, 2011; Telsman, 2006).

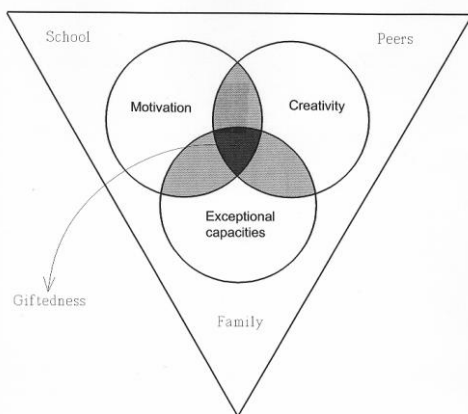
Bovengenoemde kenmerken bij kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong zijn ook terug te zien in de kenmerken voor (hoog)begaafde kinderen. Voor het nader omschrijven van ontwikkelingsvoorsprong wordt in deze paragraaf tevens het begrip intelligentie bekeken vanuit de literatuur. Omdat de kenmerken van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong indicatoren kunnen zijn dat het kind mogelijk uitgroeit tot een (hoog) begaafd kind (Bakker, Meezen & Snoodijk, 2008; Eijl, Wientjes & Wolfensberger, 2009) wordt voor het omschrijven van wat ontwikkelingsvoorsprong is intelligentie gezien als een factor die meespeelt (Doolaard & Oudbier, 2010; Kiekeboom, 2009; Telsman, 2006). Er is er een glijdende schaal van normale ontwikkeling naar ontwikkelingsvoorsprong naar (hoog)begaafdheid. Hoogbegaafdheid is te meten met een intelligentieonderzoek. Bij een intelligentiequotiënt, IQ genoemd, tussen de 115 en 130 wordt gesproken van een ontwikkelingsvoorsprong. Boven de 130 wordt gesproken van hoogbegaafdheid (Doolaard & Oudbier, 2010; Telsman, 2006). Een IQ onderzoek is volgens Eijl, Wientjes en Wolfensberger (2009) betrouwbaar vanaf de leeftijd van 7 jaar. Naast afname van een intelligentieonderzoek is ontwikkelingsvoorsprong met name in de interactie met de omgeving te meten, via observatie. Bij kinderen tot de leeftijd van 7 jaar verloopt de ontwikkeling sprongsgewijs. Een ontwikkelingsvoorsprong bij kinderen tot 7 jaar hoeft niet per definitie een voorspeller te zijn van (hoog)begaafdheid. (Hoog)begaafdheid is bovendien niet eerder te meten dan vanaf deze leeftijd (Doolaard & Oudbier, 2010; Kiekeboom, 2009).

Intelligentie is meer dan verstandelijke vermogens (IQ). Intelligentie is een mentaal proces. Er is sprake van interactie tussen drie aanlegfactoren, te weten intelligentie, motivatie en creativiteit. Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong laten bovengemiddelde prestaties zien op genoemde drie factoren.



Figuur 1: Samenhang van factoren in het mentaal proces van intelligentie bij een kind (Drent & Van Gerven, 2007, p5)

Tegelijkertijd zijn bij ontwikkeling van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong de rol van school, de rol van ouders/gezin en de rol van klasgenoten/vrienden ("peers") van invloed (Council of Curriculum, Examinations and Assessment, CCEA (2006); Kiekeboom, 2009; Smith, 2005). Kinderen die op jonge leeftijd gestimuleerd en uitgedaagd worden met activiteiten en taalaanbod, laten veelal een voorsprong zien ten opzichte van leeftijdsgenootjes (Bakker, Meezen & Snoodijk, 2008; Kiekeboom, 2009). Het onderstaande model laat dit zien.



Figuur 2: Multifactorenmodel van Mönks. Bron: Kiekeboom, 2009, pagina 2.

Het multifactorenmodel brengt de omgevingsfactoren in beeld die van invloed zijn op een ontwikkelingsvoorsprong. Het model wordt internationaal gehanteerd, waarbij de termen "able", "talented" en "gifted" worden gebruikt om een ontwikkelingsvoorsprong aan te duiden. Er is een variëteit in ontwikkeling, presteren en begaafdheid van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong (CCEA, 2006; Smith, 2005; Winebrenner, 2011).

2.1.2. Hoe definieert de literatuur de begrippen didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?

Didactiek:

Eijl, Wientjes en Wolfensberger (2009) definiëren didactiek als een afstemming van het leerstofaanbod op de specifieke eigenschappen van kinderen. Ruijsenaars (2008) geeft aan dat didactiek is gekoppeld aan het verwerven van kennis en aan instructie die aansluit bij het kind. Didactiek wordt door Ruijsenaars (2008) gezien als de manier waarop de leerkracht het kind benadert, met een afstemming in leerstofstappen op het niveau van het kind. Pameijer en Van Beukering (2009) benadrukken de cruciale rol van de leerkracht in het leerproces van het kind. Bij didactiek zijn het kennen van het ontwikkelingsverloop van kinderen en de opbouw van de methoden essentieel om een kind met een ontwikkelingsvoorsprong op de juiste wijze en op het niveau van het kind passend onderwijs te geven (Drent & Van Gerven, 2009; Van Svet, 2009). Didactische zorg richt zich op

leerstofgebieden waar kinderen specifieke aandacht nodig hebben. Didactische zorg kan zich richten op kinderen die het tempo of niveau van de lesstof niet kunnen volgen of kinderen voor wie de lesstof qua tempo, niveau en inhoud meer uitdaging behoeft (Drent & Van Gerven, 2009; Pameijer & Van Beukering, 2008; Ruijsenaars, 2008). Gedifferentieerde instructie is volgens Heacox (2009) en Schlemmer (2008) een belangrijk aspect in de didactiek. Met gedifferentieerde instructie wordt aangesloten bij wat kinderen reeds beheersen en wordt tegemoet gekomen aan verschillen die er zijn tussen kinderen. Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong krijgen door gedifferentieerde instructie de lesstof zo aangeboden, dat de leerkracht aanbiedt wat nodig is en weglaat wat reeds wordt beheerst (Heacox, 2009; Schlemmer, 2008).

Remediëring:

Ruijsenaars(2008) definieert remediëring als een verdere verfijning van de didactiek. Waar didactiek niet voldoende effect heeft en speciale zorg nodig is, vindt remediëring plaats (Ruijsenaars, 2008). Voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong betekent remediëring het zoeken naar de juiste instructie en kennis-overdracht (Bakker, Meezen, Snoodijk, 2008; Kiekeboom, 2009). Remediëring wordt gedefinieerd vanuit een specifieke onderwijsbehoefte van kinderen (Ruijsenaars, 2008). Het kind ontwikkelt vaardigheden om een taak te overzien, een opdracht aan te pakken en af te ronden (Bosch-Stijns, 2009; Brouwer & Ahlers, 2011). Remediërende zorg kan gegeven worden door de groepsleerkracht of door een gespecialiseerde leerkracht (Pameijer & Van Beukering, 2008; Ruijsenaars, 2008). Bij niet alle kinderen verloopt het leerproces volgens duidelijke ontwikkelingslijnen. Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong laten een ander ontwikkelingspatroon zien dan de gemiddelde ontwikkelingslijn. Door een kind vooraf te toetsen of te observeren kan gekeken worden hoe het kind met een ontwikkelingsvoorsprong het best leert. Kinderen hebben leerbehoeftes, persoonlijke leerstijlen en persoonlijke interesses. De taak van de leerkracht is zich verdiepen in het kind met een ontwikkelingsvoorsprong om het kind te leren kennen en erop aan te kunnen sluiten. Remediëring aan deze kinderen kan op deze wijze vormgegeven worden (Schlemmer, 2008).

Didactische zorg voor het kind met een ontwikkelingsvoorsprong komt tot uiting bij complexe taken, waarbij het kind door de leerkracht begeleid wordt bij het verrichten van de taak (Bosch-Stijns, 2009). De complexiteit van een taak is de mate waarin het kind zelf de taak als complex ervaart (Pameijer & Van Beukering, 2009; Van Svet, 2009).

Onderpresteren is in de didactische en remediërende zorg aan kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong een aspect om alert op te zijn (Doolaard & Oudbier, 2010; Drent & Van Gerven, 2007). Het kind laat niet meer zien wat het eigenlijk kan. Het kind past zich aan aan wat er wordt verwacht. Onderpresteren is vaak een gevolg van onvoldoende uitdaging. Ook komt het voort uit het feit dat het kind zich sociaal wenselijk gaat gedragen (Drent & Van Gerven, 2007; Mooij, 2008; Van Svet, 2009). Daarnaast kunnen de factoren perfectionisme en faalangst een rol spelen. Ogen open in de onderbouw, is wat Blom (2011) aangeeft. De leerkracht heeft in de didactische zorg voor kinderen een signalerende functie om kinderen die onderpresteren te herkennen en in te spelen op de onderwijsbehoeften van deze kinderen. Waar didactische zorg onvoldoende effect blijkt te hebben op onderpresteren, faalangst en perfectionisme, zal remediërende zorg nodig zijn voor het kind (Doolaard & Oudbier, 2010; Ruijsenaars, 2008).

2.1.3. Welke visies in didactische zorg en remediëring noemt de literatuur voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?

In deze paragraaf wordt gekeken naar de verschillende visies die er zijn op didactiek en op remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong. Compacten, verrijken en versnellen zijn de drie centrale begrippen die nader worden uitgewerkt. Differentiëren is essentieel. Eén manier van werken is niet passend voor alle kinderen in één klas (Heacox, 2009; Schlemmer, 2008). De diversiteit in de klas is voor de leerkracht een uitdaging om instructie gedifferentieerd vorm te geven. Met gedifferentieerde instructie worden de doelen afgestemd op het individuele kind met een ontwikkelingsvoorsprong. Instructie wordt afgestemd op die onderdelen die essentieel zijn, inspelend op dat wat het kind nog niet kan of weet (Heacox, 2009).

CCEA (2006) bepleit het bieden van een passend lesprogramma voor kinderen met een specifieke ontwikkeling op cognitief gebied, waarbij wordt ingespeeld op het individuele talent van kinderen. Compacten, verrijken en versnellen zijn hier mogelijkheden voor, volgens CCEA (2006).

Compacten:

Drent en Van Gerven (2007) en Mooij (2008) wijzen op het belang van compacten. Een begaafde leerling leert in veel kortere tijd hetzelfde als de gemiddelde leerling. Lesstofaanbod en didactiek zijn afgestemd op het ontwikkelingsniveau van het kind, waarbij de didactische lijn gelijk loopt met het programma van groepsgenoten. Instructie wordt gegeven op basis van nog niet voldoende behaalde onderdelen van de toetsen. Wat het kind beheerst vergt geen oefentijd meer. Het voordeel van compacten is, dat een kind niet alle lesstof hoeft te doorlopen en er tijd vrij wordt gemaakt (Van Gerven, 2007; Mooij, 2008). Een nadeel van compacten is, dat er een beroep wordt gedaan op de kundigheid van de leerkracht om zonder dat er hiaten ontstaan het kind de lesstof in compacte vorm aan te bieden. Het kind volgt een eigen leerlijn (Winebrenner, 2007). SLO (www.slo.nl) en CED (www.ced.nl) hebben dit nadeel weten te ondervangen door routeboekjes te ontwikkelen waarbij voor taal en rekenen verkorte leertrajecten bij methodes worden aangeboden (SLO, 2012; CED, 2012).

Verrijken:

De vrijgekomen tijd na compacten geeft ruimte voor extra leertijd, waarin verrijkingstaken worden aangeboden. Verrijking houdt in dat kinderen uitdagende taken krijgen, veelal gevoed door interesse en betrokkenheid van het kind zelf. De lesstof wordt afgestemd op de onderwijsbehoefte (Drent & Van Gerven, 2009; Mooij, 2008). In het onderzoeksrapport van CCEA (2006) wordt gewezen op het belang van het creëren van faciliteiten, zoals een aangepast lesprogramma of leren vanuit de interesse van het kind om kinderen met een talent te laten ontwikkelen. Het voordeel van verrijken is dat wordt aangesloten bij de leergierigheid en motivatie van het kind (Van Gerven, 2007; Mooij, 2008). Schlemmer (2008) noemt het voordeel dat kinderen actiever worden in het waarnemen en denken, als wordt aangesloten bij de innerlijke motivatie en interesses. Het nadeel van verrijken is dat er van de leerkracht tijd en creativiteit in denken wordt verwacht. Winebrenner (2007) pleit daarom bij verrijken voor uitbreiding van het bestaande onderwijsaanbod.

Versnellen:

Als een kind ver voorloopt in ontwikkeling ten opzichte van leeftijdsgenootjes, pleiten Brouwer en Ahlers (2011) en Heacox (2009) voor de mogelijkheid te versnellen. Het kind doorloopt de lesstof in eigen tempo, waarbij vervolgstappen worden gezet aansluitend bij de resultaten die het kind laat zien op de gemaakte lesstof en de toetsen. Veelal maakt een kind vervroegd een overstap naar de volgende groep (Telsman, 2006; Winebrenner, 2007). Het voordeel van versnellen is, dat het kind op eigen tempo mag ontwikkelen naar een hoger niveau, waarbij de vakinhoudelijke leerlijn en de ontwikkeling van het kind parallel lopen (Brouwer & Ahlers, 2011; Heacox, 2009). Heacox (2009) geeft aan het kind kindgericht en responsief tegemoet te treden. Dat wil zeggen: door analyse van het huidige niveau wordt een gedifferentieerd vervolgaanbod bepaald, waarbij wordt aangesloten bij wat het kind met een ontwikkelingsvoorsprong nodig heeft van de leerkracht aan instructie en begeleiding bij opdrachten.

Tegenstanders van versnellen geven aan, dat het kind zich op alle ontwikkelingsgebieden evenwichtig moet kunnen ontwikkelen te midden van leeftijdsgenoten. Teveel aandacht op het cognitieve vlak zou de totale ontwikkeling van het kind nadelig kunnen beïnvloeden (Drent & Van Gerven, 2009; Mooij, 2008).

Remediëring:

Remediëring is nodig als de didactische aanpak onvoldoende effect lijkt te hebben en het leerproces van een kind lijkt te stagneren (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009; Ruijsenaars, 2008). Naast compacten, verrijken of versnellen is een specifieke op het kind gerichte aanpak nodig, didactisch of pedagogisch, om het kind optimaal te laten ontwikkelen. Dit kan liggen in bijvoorbeeld ondersteuning bij de taakaanpak, concentratie of sociaal-emotionele factoren als faalangst of onderpresteren (Doolaard & Oudbier, 2010; Eijl, Wientjes & Wolfensberger, 2009;). Differentiëren is hierbij een manier om aan te sluiten bij wat een kind met een ontwikkelingsvoorsprong aan remediëring nodig heeft (Heacox, 2009; Schlemmer, 2008).

2.2. Afstemmen van de didactische zorg en remediëring op de onderwijsbehoeften van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong

In deze paragraaf wordt vanuit de literatuur bekeken wat mogelijkheden zijn om kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong te stimuleren en uit te dagen, aansluitend bij de onderwijsbehoeften.

2.2.1. Wat zijn onderwijsbehoeften?

Onderwijsbehoeften geven aan wat een kind nodig heeft om onderwijsdoelen te bereiken (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009). Het centraal stellen van de onderwijsbehoeften is één van de zeven uitgangspunten van het Handelingsgericht werken, HGW. De onderwijsbehoeften van kinderen kunnen weergegeven worden in hulpzinnen. Bijvoorbeeld: Dit kind heeft een leerkracht nodig die Dit kind heeft instructie nodig die..... Schlemmer (2008) benoemt de verschillen in onderwijsbehoeften die er zijn op het gebied van leerstrategieën en persoonlijke voorkeur van kinderen. Zo wordt gepleit voor flexibele groepering van kinderen door de leerkracht. Dit kan op cognitief niveau, maar ook op mate van zelfstandigheid en op voorkeur voor samenwerken of individueel aan een opdracht werken. Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong hebben doorgaans de behoefte eigen initiatief en eigen tempo te mogen volgen binnen de grenzen die de leerkracht stelt.

2.2.2. Welke onderwijsbehoeften van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong worden in de literatuur genoemd?

Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong hebben specifieke onderwijsbehoeften (Eijl, Wientjes & Wolfensberger (2009; Kiekeboom, 2009). Als voorbeelden van onderwijsbehoeften noemen Pameijer, Van Beukering & De Lange (2009) de taal van de leerkracht qua inhoud, lengte en vorm, afgestemd op het kind met een ontwikkelingsvoorsprong, waarbij taal complexer kan zijn qua woordenschat en zinsbouw, lengte van zinnen en denkrelaties. De werkvormen die worden gekozen bij de lesstof zijn qua inhoud afgestemd op het kind. Ook het materiaal waar het kind mee werkt wordt qua niveau afgestemd op het kind. Het kind heeft behoefte aan het verkennen en uitdiepen van nieuwe en zelfgekozen onderwerpen, interesses en activiteiten (Blom, 2011; Mooij, 2008). Bij een vroegtijdige schoolse ondersteuning van het kind dat leert lezen en schrijven voordat het schoolse aanbod van start gaat, is het belangrijk kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong ondersteuning en feedback te geven in het proces van leren (Mooij, 2008; Winebrenner, 2007). Door een gezamenlijke terugblik worden bij het kind leer- en denk strategieën ontwikkeld, die het kind nodig heeft om zelfstandig taken te volbrengen (Bosch-Stijns, 2009).

In de opdrachten en activiteiten in de klas moet ruimte zijn voor creatieve variaties. Het kind heeft een eigen inbreng in ideeën, die het naar voren mag brengen (Leverink, 2006; Mooij, 2008).

De sociale ontwikkeling van het kind kent verschillende fasen. De leerkracht heeft de taak het kind te begeleiden (Brouwer & Ahlers, 2011). Vooral het sociaal denkniveau, dat wil zeggen het kunnen redeneren en inschatten, is vaak hoog. Deze kinderen kunnen de mogelijkheid missen om zichzelf te spiegelen aan leeftijdgenoten, aangezien leeftijdgenoten in vergelijking minder ver in ontwikkeling zijn (Bakker, Meezen & Snoodijk, 2008). Een ander aspect van de sociaal-emotionele ontwikkeling is dat kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong leren zich in te spannen voor een taak en leren om te gaan met fouten en frustraties. Dit is van belang voor een evenwichtige persoonlijkheidsontwikkeling (Doolaard & Oudbier, 2010; Kiekeboom, 2009).

2.2.3. Hoe kan volgens de literatuur de didactische zorg en remediëring afgestemd worden op de onderwijsbehoeften van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?

De didactische aanpak van de leerkracht is van grote invloed op hoe het kind met een ontwikkelingsvoorsprong zich ontwikkelt (Brouwer & Ahlers, 2011; Drent & Van Gerven, 2007; Smith, 2005). Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong zijn doorgaans kinderen die weinig instructiebehoeften hebben. Dit betekent niet dat de kinderen geheel zelfstandig kunnen werken. Ook deze kinderen hebben instructie nodig voor de komende taak, afgestemd op het huidige niveau van beheersing van de voorafgaande lesstof. Feedback geven geeft deze kinderen stimulansen voor de taakaanpak (Brouwer & Ahlers, 2011). Om het kind te stimuleren in overeenstemming met de capaciteiten van het kind, is het goed regelmatig een werkgesprek met het kind te houden. Hierin komen het vooruitkijken op de taak, het ondersteunen van de activiteit en het terugkijken aan de orde. Zodoende kan de leerkracht goed aansluiten bij het kind en krijgt zicht op de ondersteuningsbehoeften

van het kind (Bakker, Meezen & Snoodijk, 2008). Ook Pameijer, Van Beukering & De Lange (2009), Smith (2005) en Winebrenner (2001) geven aan dat het goed is het kind te betrekken bij het leerproces.

Net als bij elk kind, moet het werk voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong uitdagend en betekenisvol zijn. Differentiatie in lesstofaanbod is belangrijk om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong (Winebrenner, 2007). Om tegemoet te komen aan verschillen tussen kinderen en daarmee de onderwijsbehoeften van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong adviseert Schlemmer (2008) differentiatie toe te passen:

1. Differentiatie in het proces waarmee het kind leert. Lesstof kan worden gecompact of het kind kan de lesstof versneld doorlopen.
2. Differentiatie in het product dat kinderen maken. Kinderen krijgen een eigen leerprogramma, waarbij het eindresultaat is afgestemd op de specifieke doelen die voor het kind zijn gesteld na compacten, na versnellen of bij verrijking.
3. Differentiatie naar interesse van het kind. Het kind krijgt verrijkende lesstof aangeboden passend bij wat het kind zelf zou willen leren.

Hulsbeek en Bronkhorst (2012) en Van Gerven (2009) geven leerkrachten als advies mee te proberen binnen het bestaande curriculum te variëren in aanbod, zodat voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong geen apart curriculum hoeft te worden uitgezet. Bakker, Meezen en Snoodijk (2008) geven aan, dat het niet nodig en niet wenselijk is dat ieder kind per ontwikkelingsniveau een individuele benadering krijgt. Kinderen clusteren met soortgelijke onderwijsbehoeften is een mogelijkheid die Pameijer, Van Beukering en De Lange (2009) en Schlemmer (2009) noemen om kinderen didactische zorg te bieden. Waar het kind verdere verfijning van zorg nodig heeft, zal remediëring worden geboden. Het werken met groepsplannen waarin kinderen worden geclusterd wordt in paragraaf 2.3 nader omschreven als onderdeel van het Handelingsgericht werken.

2.3. De rol van Handelingsgericht werken in de didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong

In het Handelingsgericht werken, HGW, staan de onderwijsbehoeften van kinderen centraal (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009). Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong worden soms op een te laag ontwikkelingsniveau aangesproken of benaderd met opdrachten of materialen. Het is belangrijk deze kinderen moeilijker werkjes en opdrachten aan te bieden om aan de onderwijsbehoefte van nieuwsgierigheid en leergierigheid tegemoet te komen (Hulsbeek & Bronkhorst, 2012; Telsman, 2006). Heacox (2009), Pameijer, Van Beukering en de Lange (2009) en Schlemmer (2008) pleiten voor het maken van verschillende instructiegroepen om tegemoet te komen aan verschillen in leerstrategieën en leerpotentie van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong. Op deze wijze wordt tegemoet gekomen aan de onderwijsbehoeften van kinderen en krijgt de didactische zorg en de remediëring voor deze kinderen vorm.

In deze paragraaf wordt vanuit de literatuur gekeken naar wat Handelingsgericht werken kan betekenen in de begeleiding van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong. Het groepsplan, het clusteren van kinderen met gelijke onderwijsbehoeften en het stellen van doelen spelen hierin een belangrijke rol, evenals de begeleiding door de leerkracht en de instructie.

2.3.1. Hoe wordt in de literatuur het Handelingsgericht werken omschreven?

Handelingsgericht werken, HGW, heeft als doel de kwaliteit van het onderwijs en de begeleiding voor alle leerlingen te verbeteren. Handelingsgericht werken houdt concreet in dat leerkrachten, ouders en kinderen samen werken en voor elk kind passend onderwijs vormgeven door gesprekken, analyse van resultaten en het maken van een plan. Het Handelingsgericht werken telt 7 uitgangspunten (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009):

1. De onderwijsbehoeften van het kind staan centraal.
2. Het gaat om afstemming en wisselwerking tussen kind en omgeving.
3. De leerkracht doet ertoe en heeft een belangrijke rol.
4. Positieve aspecten zijn van belang om aandacht aan te besteden.
5. Constructieve samenwerking met betrokkenen werkt positief.
6. Doelgericht handelen geeft richting.
7. De werkwijze is systematisch en transparant.

Onderlinge samenwerking van alle betrokkenen rondom het kind (uitgangspunt 5) om een zo optimaal mogelijke leeromgeving te creëren is voor elk kind belangrijk, evenals doelgerichtheid (uitgangspunt 6) in het onderwijsaanbod (Clijsen, 2007). Een gevarieerd onderwijsaanbod is van belang, waarbij alle kinderen zich kunnen ontwikkelen naar de interesse en onderwijsbehoeften (uitgangspunt 1). Voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong betekent dit dat deze kinderen in het onderwijsaanbod voldoende uitdaging (uitgangspunt 2) kunnen vinden (Clijsen, 2007; Hulsbeek & Bronkhorst, 2012).

2.3.2. Op welke wijze speelt volgens de literatuur Handelingsgericht werken op het gebied van didactische zorg en remediëring in op de onderwijsbehoeften van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong ?

De onderwijsbehoeften van kinderen worden bij HGW weergegeven in het groepsoverzicht. Vanuit het groepsoverzicht wordt het groepsplan voor de komende periode gemaakt per vakgebied. Op deze wijze kan goed worden aangesloten bij elk individueel kind. Kinderen met vergelijkbare onderwijsbehoeften worden in het groepsplan geclusterd. Kinderen met hoge scores op de toetsen en kinderen die zijn opgevangen in niveau bij observaties worden samengevoegd in de verrijkingsgroep. Deze kinderen krijgen lesstof aangeboden met meer diepgang en variatie in het onderwerp. Er wordt aangesloten bij de interesse en motivatie van deze kinderen, zodat de kinderen leren in de zone van de naaste ontwikkeling (Doolaard & Oudbier, 2010; Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009).

Naast clusteren van kinderen in een verrijkingsgroep biedt HGW tevens de didactische mogelijkheid lesstof voor kinderen te compacten, door kinderen hiervoor in te delen in een groep als onderdeel van het groepsplan. Ook het versnellen van de leerlijn is een mogelijkheid die binnen HGW en het groepsplan vormgegeven kan worden. Uitgangspunt zijn de onderwijsbehoeften van het kind (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009).

Waar voor een kind individuele zorg nodig is, wordt remediëring gegeven. Het groepsplan HGW biedt de mogelijkheid kinderen met een aparte leerlijn of individuele zorg op te nemen als individu (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009).

Bij HGW staat het planmatig en cyclisch werken centraal. Doelen voor elk kind worden per periode vastgesteld en omschreven. Na een periode, waarvan de tijdsduur afhankelijk is van het kind en van het gestelde doel, wordt geëvalueerd, waarna nieuwe doelen als vervolg worden vastgesteld. Na een periode intensieve zorg met deze doelen vindt opnieuw een evaluatie plaats en wordt een vervolgplan vastgesteld (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009).

Als de leerkracht het plan en de doelen samenstelt in overleg met de ouders en het kind wordt volgens de visie van HGW een breed draagvlak gecreëerd (Clijsen, 2007; Pameijer & Van Beukering, 2008).

Samengevat kan worden gesteld dat Handelingsgericht werken aanknopingspunten biedt om op gestructureerde, doelmatige en transparante wijze het onderwijs aan kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong vorm te geven, aansluitend bij de onderwijsbehoeften, in samenspraak met de ouders en het kind, door een leerkracht die kennis heeft van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong (Clijsen, 2007; Pameijer & Van Beukering, 2008).

De vragen die in dit hoofdstuk aan de literatuur zijn gesteld, zijn eveneens voorgelegd aan de praktijk. Het volgende hoofdstuk geeft een omschrijving van de opzet van het onderzoek. In hoofdstuk 4 zullen de uitkomsten van het onderzoek worden omschreven.

Hoofdstuk 3: Opzet van het onderzoek

In dit hoofdstuk wordt de opzet van het uitgevoerde onderzoek uiteengezet. In paragraaf 3.1 worden de onderzoeksvragen en deelvragen weergegeven. Paragraaf 3.2 geeft een omschrijving van de aard van het onderzoek. In paragraaf 3.3 wordt de onderzoeksgroep omschreven. Paragraaf 3.4 beschrijft de onderzoeksmethode. In paragraaf 3.5 wordt uiteengezet hoe de verzamelde gegevens in hoofdstuk 4 nader worden uitgewerkt. Paragraaf 3.6 gaat nader in op twee dilemma's. Paragraaf 3.7 geeft aan op welke wijze de resultaten zullen worden geanalyseerd. In paragraaf 3.8 wordt weergegeven hoe de onderzoeksresultaten gepresenteerd zullen worden.

De verlegenheidssituatie zoals omschreven in hoofdstuk 1 is tot stand gekomen door vraaggesprekken met directeur (zie bijlage 5), analyse van notulen van vergaderingen (zie bijlage 5) en analyse van schooldocumenten als het Zorgplan (Zorgplan PCOU, 2010 en 2011) en het Schoolplan (Schoolplan De Oase, 2010-2011 en 2011-2012) (zie hoofdstuk 1).

3.1 Onderzoeksvragen en deelvragen

De centrale vraagstelling in dit onderzoek luidt: Welke visie op kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong past bij basisschool De Oase en hoe kan in de didactische zorg en remediëring voor deze kinderen aangesloten worden bij Handelingsgericht werken en het afgestemd worden op de onderwijsbehoeften van kinderen?

In dit praktijkgericht onderzoek worden de volgende onderzoeksvragen en deelvragen gesteld aan de praktijk:

Onderzoeksvraag één: Welke visies zijn er op de didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?

Deelvragen aan de praktijk:

- A. Hoe definiëren leerkrachten kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?
- B. Hoe definiëren ouders kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?
- C. Hoe definiëren leerkrachten de termen didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?
- D. Hoe definiëren ouders de termen didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?
- E. Welke visies hebben leerkrachten op de didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?
- F. Welke visies hebben ouders op de didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?
- G. Hoe definiëren kinderen een ontwikkelingsvoorsprong?

Onderzoeksvraag twee: Hoe kan in de didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong in de basisschoolleeftijd afgestemd worden op de onderwijsbehoeften van de kinderen?

Deelvragen aan de praktijk:

- A. Wat verstaan leerkrachten onder onderwijsbehoeften van kinderen?
- B. Wat geven leerkrachten aan als onderwijsbehoeften van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?
- C. Hoe kunnen leerkrachten de didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong afstemmen op de onderwijsbehoeften van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?
- D. Wat verstaan ouders onder onderwijsbehoeften van kinderen?
- E. Wat geven ouders aan als onderwijsbehoeften van de kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?
- F. Hoe kan, volgens ouders, in de didactische zorg en remediëring van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong afgestemd worden op de onderwijsbehoeften?
- G. Wat geven kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong zelf aan als onderwijsbehoeften voor didactische zorg en remediëring?
- H. Hoe kan, volgens kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong, in de didactische zorg en remediëring op school afgestemd worden op de onderwijsbehoeften?

Onderzoeksvraag drie: Hoe kan in de didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong Handelingsgericht werken een rol spelen in het afstemmen op de onderwijsbehoeften van kinderen?

Deelvragen aan de praktijk:

- A. Hoe kan in de praktijk het Handelingsgericht werken vormgegeven worden?
- B. Hoe wordt in het Handelingsgericht werken in de klas didactisch afgestemd op de onderwijsbehoeften van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?
- C. Hoe is de remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong vormgegeven, afgestemd op de onderwijsbehoeften?

3.2 Aard van het onderzoek

Het uitgevoerde onderzoek is een praktijkgericht onderzoek, waarbij vragen worden gesteld aan enerzijds de literatuur en anderzijds de praktijk. Harinck (2010) en Nederhoed (2011) zijn belangrijke informatiebronnen die het onderzoek sturing geven, zoals in de verdere omschrijving van dit hoofdstuk naar voren zal komen.

3.3 Onderzoeksgroep

Gekozen is voor de onderzoeksgroepen leerkrachten, ouders en kinderen, omdat dit binnen het Handelingsgericht werken drie belangrijke pijlers zijn (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009).

In het onderzoek wordt uitgegaan van triangulatie. De onderzoeksvragen worden voorgelegd aan zowel de theorie, te weten de literatuur, als aan de praktijk, te weten de onderzoeksgroep leerkrachten, de onderzoeksgroep ouders en de onderzoeksgroep kinderen.

Het Handelingsgericht werken vormt op basisschool De Oase een basis om het onderwijsaanbod vorm te geven in de groepen (Schoolgids, 2012). Basisschool De Oase wil het onderwijsaanbod afstemmen met ouders en aansluiten op de onderwijsbehoeften van kinderen (Schoolplan, 2012).

In een overleg met de directeur op 24 augustus 2011 is de opzet van het onderzoek uiteengezet. De directeur heeft mondeling toestemming gegeven het onderzoek op basisschool De Oase uit te voeren. In de teamvergadering op 11 januari 2012 is het team geïnformeerd over de opzet van het onderzoek. Collega's geven aan mee te willen doen aan het onderzoek. De onderzoeksgroep van collega's bevat 12 personen (N=12). Het team is geïnformeerd over het tijdsplan en de wijze van afname van de vragenlijsten en het kindinterview. Over de inhoud van het onderzoek en over de inhoud van de vragenlijsten is vooraf niet gesproken, ter voorkoming van beïnvloeding van het onderzoek.

De collega's hebben de vragenlijst ontvangen per mail en per postvak, zodat ieder de mogelijkheid heeft schriftelijk of per computer de lijst in te vullen en te retourneren.

Ouders zijn benaderd op het moment van uitzetten van de vragenlijst door het inleidende tekstgedeelte van de vragenlijsten. De oudervragenlijsten zijn in gesloten envelop aan de kinderen meegegeven. Er zijn 20 oudervragenlijsten uitgezet (N=20) in de groepen 1,2, 3 en 4. Het praktijkgericht onderzoek richt zich op de groepen 1 tot en met 4, omdat deze groepen op het moment van onderzoek de populatie van basisschool De Oase vormen. Basisschool De Oase is een groeiende school. Op het moment van onderzoek is er naast de groepen 1 tot en met 4 een kleine groep 5/6 met respectievelijk 9 en 3 leerlingen, waaronder geen uitgesproken groep kinderen met A-scores op de CITO toetsen. Deze groep is daarom buiten het onderzoek gelaten. Bij de keuze van het aantal te benaderen ouders is rekening gehouden dat mogelijk niet alle benaderde ouders zullen reageren. Er zijn minimaal 10 respondenten nodig voor een onderzoeksgroep (N=10) (Harinck, 2010).

Er is voor het kindinterview een groep van 12 kinderen (N=12) gekozen uit de groepen 1, 2, 3 en 4. Bij de samenstelling van de onderzoeksgroep kinderen is gekeken naar de toetsresultaten van de CITO toetsen januari 2012 (zie bijlage 1). Daarnaast is gebruik gemaakt van de observatielijsten van Kleuterplein (zie bijlage 3). Om een evenwichtige spreiding van de leeftijden in de onderzoeksgroep te verkrijgen is gekozen voor een selectie van drie kinderen uit elk leerjaar.

Bijlage 1 laat zien hoeveel kinderen hoge scores behalen op de CITO Taal voor Kleuters en CITO Rekenen voor kleuters voor groep 2. In Parnassys is gekeken welke kinderen op beide toetsen hoog hebben gescoord. Parnassys is het digitaal leerlingvolgsysteem. Uit deze groep zijn willekeurig drie kinderen gekozen. Voor groep 3 en 4 is gekeken naar de toetsuitslagen van de AVI, DMT en CITO rekenen. Ook hier is in Parnassys gekeken welke kinderen op deze toetsen hoge scores hebben behaald. Uit deze groep zijn willekeurig drie kinderen uit groep 3 en drie kinderen uit groep 4 gekozen. Bij selectie van de kinderen in groep 1 is gebruik gemaakt van de observatielijst van Kleuterplein (bijlage 3), waarin kinderen op diverse observatieonderdelen goed scoren (Kleuterplein, Malmberg, 2010). Uit de groep goedscorende kinderen zijn wederom willekeurig drie kinderen gekozen.

3.4 Onderzoeksmethode

Gekozen is voor een vragenlijst met open vragen voor ouders en collega's, omdat binnen korte tijd veel data kunnen worden verzameld en vergeleken (Harinck, 2010). Harinck wijst op de hoge informatieve waarde van open vragen in een vragenlijst. Nederhoed (2011) geeft aan dat open vragen veelsoortige en ruime antwoorden mogelijk maken.

Bij de kinderen is gekozen voor een interview. Harinck (2010) geeft over het interview aan dat in tegenstelling tot een gesprek, een interview een duidelijke lijn kent. Nederhoed (2011) geeft aan alert te zijn op het zogenaamde intervieweffect: het doen en laten van de ondervraagden mag niet beïnvloed worden door de vraagsteller. Om dit te bewerkstelligen is gezorgd voor een gestructureerde vragenlijst. De vragenlijst wordt ingeleid met enkele vaste vragen die vooraf zijn vastgesteld. Tevens is ervoor gezorgd de context van de figuur Pippi Langkous sober te houden, zodat de antwoorden vanuit de beleving van het kind komen en niet vanuit een te groots opgezet decor rondom het interview. Onderzoeker heeft gaandeweg het opzetten van het onderzoek een bewuste keuze gemaakt voor versobering van de context. Harinck (2012) geeft aan dat de interviewer zich bewust moet zijn van de verschillende rollen die de interviewer heeft: vragensteller, regisseur en gastheer. In dit onderzoek is hier rekening mee gehouden door als vragensteller vooraf een duidelijke lijn in vragen te bepalen, waar de vragensteller zich als regisseur tijdens het interview strak aan houdt. Zie bijlage 8. Tijdens het onderzoek zorgt de onderzoeker als gastheer voor een rustige ruimte, waar afleidende omgevingsprikkels grotendeels zijn afgeschermd om het onderzoek niet te beïnvloeden. Daarnaast heeft de onderzoeker als gastheer een vriendelijke en rustige houding, wat zichtbaar is in oogcontact, lichaamstaal en stemgebruik.

Vragenlijst voor ouders: Het instrument vraagt de ouders naar de mening en ideeën omtrent de deelvragen van de onderzoeksvragen. Het instrument is zelf ontworpen met open vragen om een breed scala aan antwoorden te genereren en respondenten de mogelijkheid te geven vanuit eigen visie en ervaring te reageren (Harinck, 2010). Het instrument is zodanig opgebouwd dat het aansluit bij de onderzoeksvragen.

Vragenlijst voor collega's: Het instrument vraagt de collega's naar de mening en ideeën omtrent de deelvragen van de onderzoeksvragen. Het instrument kent net als de oudervragenlijst open vragen en sluit aan bij de onderzoeksvragen. Ook deze vragenlijst biedt de respondenten de mogelijkheid vanuit de eigen visie en ervaring te reageren, waarbij beïnvloeding door de onderzoeker minimaal is (Harick, 2010).

Kindinterview: Het instrument bevraagt de kinderen naar de ervaringen en ideeën omtrent de drie onderzoeksvragen. Het instrument is zelf ontworpen en bevat open vragen. Open vragen in een interview geven een onverwachte uitkomst in antwoorden, waardoor de uitslag van het interview vooraf niet te voorspellen is en een open karakter heeft (Harinck, 2010). Het interview start met een afbeelding van de figuur van Pippi Langkous, waardoor voor het kind een betekenisvolle context wordt gecreëerd. Onderzoeker weet uit ervaring dat een betekenisvolle context belangrijk is voor kinderen om gemotiveerd te zijn. Het kindinterview is semigestructureerd van opzet. Het semigestructureerde interview is een interview waarin het onderwerp en een aantal hoofdvragen vaststaat maar waarin de onderzoeker in beperkte mate de volgorde kan aanpassen aan de loop van het gesprek (Harinck, 2010). Gedurende het interview kan de volgorde van de vragen worden afgestemd op de inbreng van het kind. De onderzoeker zorgt ervoor dat alle zeven vragen aan bod komen in het interview. De kindinterviews worden één-op-één afgenomen in een rustige ruimte en duren maximaal 15 minuten.

Er is, in overleg met de directeur, voor de gegevensverzameling gekozen voor een eenmalige momentopname, in de maanden september/oktober 2012.

De leerkrachtvragenlijst, de oudervragenlijst en het kindinterview zijn opgenomen in de bijlage (zie bijlagen 6, 7 en 8).

3.5 Verwerking en analyse van de resultaten

Zowel de leerkrachtvragenlijst als de oudervragenlijst bevatten open vragen. Open vragen in een vragenlijst geven een hoge mate van informatie (Harinck, 2010), die bruikbaar is om de onderzoeksvragen ruim te belichten en te beantwoorden. Voor het verwerken van de antwoorden is de onderzoeker als volgt te werk gegaan: De antwoorden van de leerkrachtvragenlijst zijn per vraag weergegeven. Bij elke vraag worden de 12 antwoorden van de respondenten letterlijk overgenomen van de enquêteformulieren op papier. Vervolgens wordt handmatig met kleuren aangegeven wat overeenkomsten zijn. Vervolgens wordt geturfd hoe vaak de gekleurde antwoorden voorkomen. Vanuit het theoretisch kader zijn per vraag categorieën aangemaakt. Per aangemaakte categorie worden de antwoorden van de respondenten volgens het schoenendoosmodel (Harinck 2010) onder één van de categorieën ondergebracht. De hier beschreven manier van uitwerking bevat de werkwijze van de onderzoeker en is niet toegevoegd aan het onderzoeksverslag. De categorieën vormen in hoofdstuk 4 de basis voor de uitwerking per onderzoeksvraag. De uitwerking en vergelijking van de antwoorden van de respondenten zullen in hoofdstuk 4 visueel ondersteund worden met een grafische weergave, in de vorm van een staafdiagram waarbij per cluster wordt aangegeven bij hoeveel respondenten de aspecten uit het cluster werden genoemd in de antwoorden.

De werkwijze van de verwerking van de oudervragenlijsten is identiek aan de verwerking van de leerkrachtvragenlijsten. Het aantal respondenten op de oudervragenlijst is 15 (N=15). Er zijn 20 oudervragenlijsten uitgegaan. Een duidelijk zichtbare plek in de centrale hal is gekozen als inleverpunt. Na 10 dagen heeft een korte herinnering in de wekelijkse nieuwsbrief ouders een tweede mogelijkheid tot inleveren gegeven. Uit mondelinge reactie vanuit de groep benaderde ouders (N=20) blijkt dat twee ouders aangaven de lijst moeilijk te vinden om in te vullen en er van afzagen. Eén ouder gaf aan dat de lijst haar in verwarring bracht, aangezien deze ouder zelf zoekende is naar een juiste benadering voor het kind. Ook deze ouder gaf aan af te zien van invullen van de vragenlijst.

De vragen van beide lijsten corresponderen met elkaar qua nummering. Zodoende kunnen in hoofdstuk 4 op heldere wijze de leerkrachtvragenlijst en de oudervragenlijst per onderzoeksvraag met elkaar vergeleken worden.

Het kindinterview bevat zeven vragen die gekoppeld zijn aan de gestelde onderzoeksvragen, zodat ook de inbreng van het kind een plaats heeft in het onderzoek. De antwoorden vanuit de kindvragenlijst worden bij de verwerking in hoofdstuk 4 toegevoegd aan de onderzoeksvragen vanuit de leerkrachtvragenlijsten en oudervragenlijsten.

3.6 Dilemma's

Gedurende de voortgang van dit praktijkgericht onderzoek zijn de volgende twee dilemma's ontstaan die in deze paragraaf kort zullen worden weergegeven. Tevens wordt aangegeven welke oplossing de onderzoeker heeft gegeven voor beide dilemma's. De beide dilemma's worden in hoofdstuk 5 nader uitgewerkt en belicht. Dilemma 1: Het onderdeel handelingsgericht werken (HGW) komt alleen in de leerkrachtvragenlijst voor en heeft zodoende geen oudercomponent, terwijl de rol van de ouders wel een essentieel onderdeel is van HGW. Aspecten betreffende ouderinbreng worden door respondenten spontaan genoemd. Het is dan ook zaak het dilemma betreffende het onderdeel ouderinbreng bij de vragen rondom HGW in hoofdstuk 5 mee te nemen in de discussie en in de terugblik op het verloop van het onderzoek.

Dilemma 2: Bij de leerkrachtvragenlijst en de oudervragenlijst lijkt vraag 8 een dubbele vraagstelling in zich te hebben, wat technisch gezien onjuist zou kunnen zijn. In vraag 8 wordt "didactische zorg en remediëring" als eenheid gezien. De scheiding betreffende beide termen zal in hoofdstuk 4 bij de verwerking van vraag 8 worden omschreven waar dat uit de antwoorden duidelijk naar voren komt. Voor het overige zal vraag 8, ondanks het inzicht dat de onderzoeker gaandeweg het onderzoek heeft gekregen, de oorspronkelijke opzet behouden,

aangezien het onderzoek qua uitzetten en terug ontvangen van de vragenlijsten reeds is afgerond bij het schrijven van het onderzoeksrapport. In hoofdstuk 5 zal dit dilemma worden meegenomen in de discussie.

3.7 Presentatie van de resultaten

Het onderzoeksrapport zal op een teamvergadering gepresenteerd worden aan het team, waarbij onderzoeker de volgende punten nader belicht: de verlegenheidssituatie, het doel van het onderzoek en de conclusies en aanbevelingen. De presentatie zal plaatsvinden door een PowerPointpresentatie op het digibord. Op de algemene teamvergadering zijn alle collega's en de directeur aanwezig.

De resultaten zullen door het onderzoeksverslag beschikbaar worden gesteld aan ouders en collega's die aangeven interesse te hebben in de uitslag van het onderzoek. De directeur krijgt op verzoek een eigen exemplaar van het onderzoeksverslag.

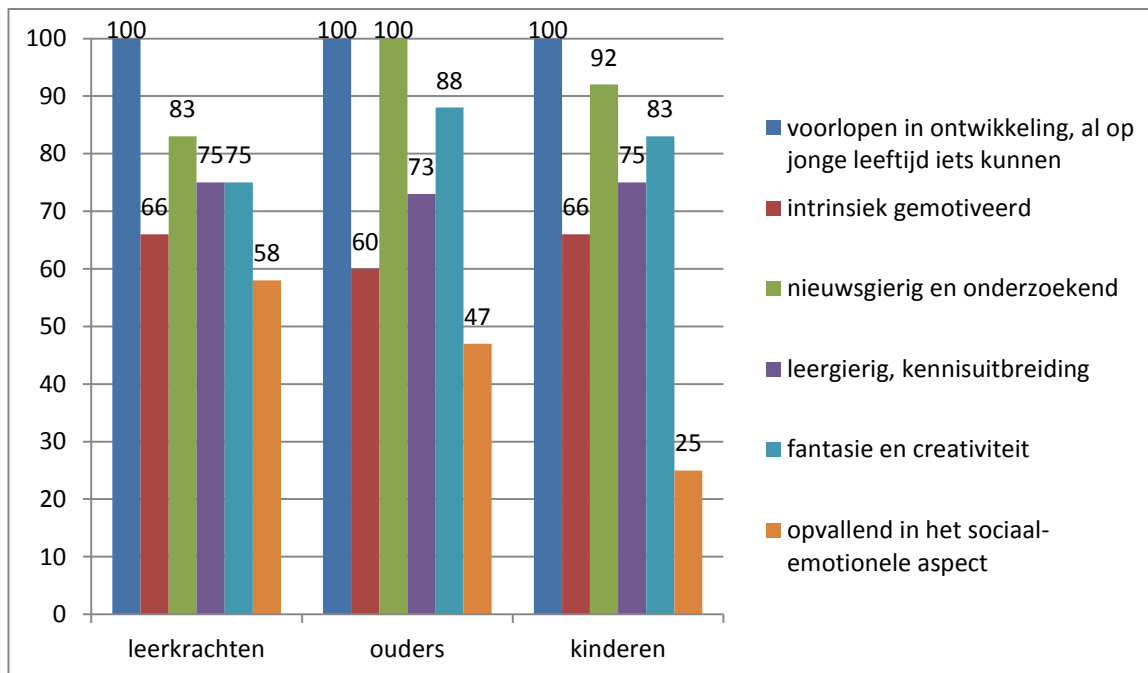
Op één van de teamstudiedagen zal "kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong" één van de onderwerpen zijn waar als team met elkaar over gesproken zal worden. Centraal zal de vraag staan: Hoe gaat deze groep kinderen op basisschool De Oase een passend onderwijsaanbod krijgen? Dit praktijkgericht onderzoek zal als inleiding tijdens de studiedag een basis vormen om als team nader over in gesprek te gaan.

In het volgende hoofdstuk zal een analyse van de resultaten van het onderzoek worden gemaakt, waarbij per onderzoeksvraag de mening van de leerkracht, de mening van de ouders en de mening van de kinderen worden weergegeven.

Hoofdstuk 4 Analyse van de resultaten

In dit hoofdstuk zullen per onderzoeksvraag de antwoorden van respondenten (leerkrachten, ouders en kinderen) worden weergegeven. De grafieken per deelvraag omvatten een aantal clusters, waarbij per cluster het aantal respondenten in een staafdiagram wordt weergegeven. In de figuren 1 t/m 8 worden de meningen van ouders, leerkrachten en kinderen met elkaar vergeleken. Per onderzoeksvraag zijn de antwoorden geordend in categorieën. De categorieën zijn tot stand gekomen door overeenkomsten in de gegeven antwoorden van de drie groepen respondenten. Tevens is bij het samenstellen van de categorieën gekeken naar overeenkomsten met de literatuur. In de figuren 9 t/m 11 worden drie onderzoeksvragen over Handelingsgericht werken uitgewerkt. Het onderdeel Handelingsgericht werken is als manier van werken voorgelegd aan het werkveld: de leerkrachten. Aan de ouders en de kinderen zijn geen vragen voorgelegd over Handelingsgericht werken, aangezien het om een werkconcept gaat voor de leerkracht en de school, waar de ouders en de kinderen te weinig voorkennis van hebben om gerichte vragen op inhoudsniveau te kunnen stellen, is de verwachting van de onderzoeker. De drie onderzoeksgroepen worden met elkaar vergeleken (in %) in overeenkomsten, verschillen en consistentie. Er is gekozen voor weergave in % omdat de waarde van N tussen de drie onderzoeksgroepen verschillend is. Met een weergave in % is een vergelijking zichtbaar. Een verschil van meer dan 10% geeft een duidelijk zichtbaar verschil in mening weer van de respondenten en wordt aangemerkt als opvallend. De onderzoeksgroepen omvatten respectievelijk 15 ouders (N=15), 12 leerkrachten (N=12) en 12 kinderen (N=12) als respondent. Bij de ouders zijn 20 vragenlijsten uitgezet. 75% heeft de vragenlijst geretourneerd, waarbij de onderzoeker tussentijds via een herhaalde oproep in de nieuwsbrief en op het mededelingenbord nogmaals de aandacht gevestigd heeft op het onderzoek. Bij de leerkrachten heeft 100% de vragenlijst geretourneerd na twee maal een herhaalde oproep in een teamvergadering. Bij de kinderen is een 100 % respons, wat te verklaren is vanwege het feit dat de antwoorden zijn verkregen via een interview. Hoe de onderzoeksgroepen tot stand zijn gekomen en hoe het onderzoek is verlopen is omschreven in hoofdstuk 3. De antwoorden op de open vragen geven in de analyse meerdere mogelijkheden om elementen uit de antwoorden toe te voegen aan de gemaakte categorieën. Daarom is het aantal antwoorden dat in de grafiek wordt weergegeven groter dan het aantal respondenten (de grootte van N), dat wordt genoemd.

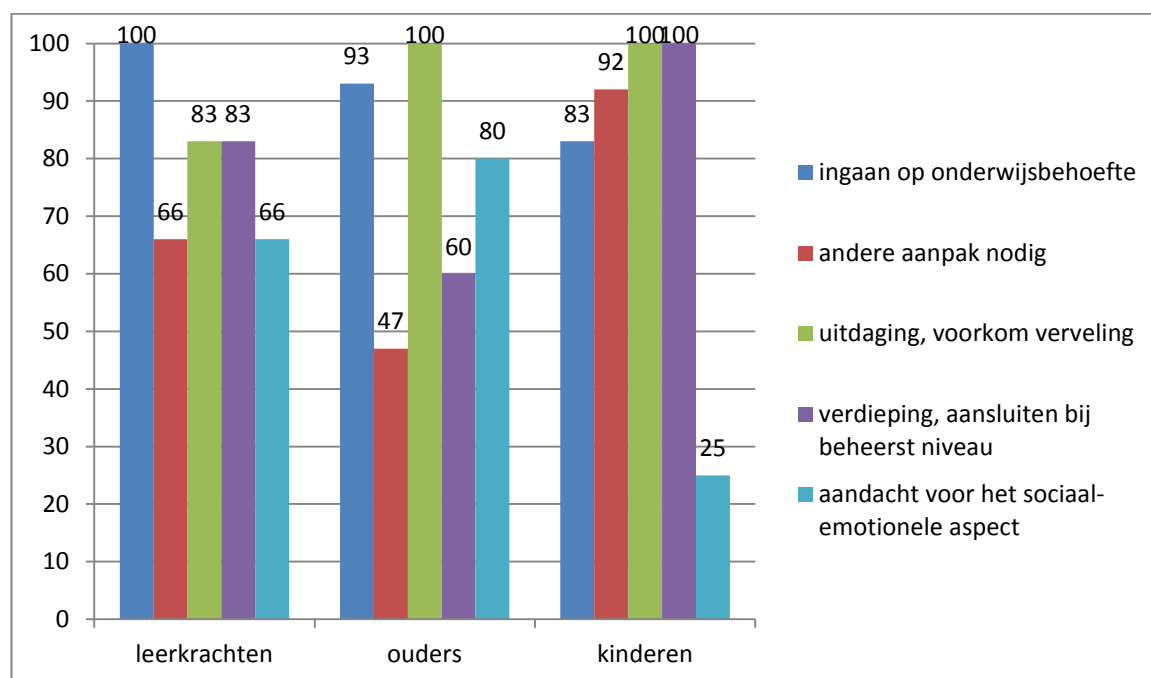
4.1 Definiëring van ontwikkelingsvoorsprong



Figuur 1: Hoe definiëren ouders (N=12), leerkrachten (N=15) en kinderen (N=12) de term ontwikkelingsvoorsprong? (in %)

Uit figuur 1 blijkt dat ontwikkelingsvoorsprong door de leerkrachten (100%) en de ouders (100%) unaniem wordt gezien als het voorlopen op de gemiddelde ontwikkelingslijn. De kinderen sluiten hier in de antwoorden volledig op aan (100%). De ouders vinden eveneens allemaal (100%) dat nieuwsgierig en onderzoekend een belangrijk aspect is, terwijl 83% van de leerkrachten dit noemt. De kinderen laten een grotere overeenkomst zien met de ouders, namelijk 92 %. Leergierig en kennisuitbreiding is een aspect dat door alle drie de groepen ongeveer gelijk scoort, respectievelijk 75%, 73% en 75%. Het sociaal-emotionele aspect wordt door kinderen minder beoordeeld (25%) dan door de leerkrachten en de ouders (58 % en 47%), waarbij valt op te merken dat tussen de leerkrachten en de ouders een verschil zit van 11%. Uit de analyse blijkt dat kinderen het sociaal emotionele aspect minder belangrijk vinden dan leerkrachten (33% minder) en ouders (22% minder).

4.2 Definiëring van didactische zorg

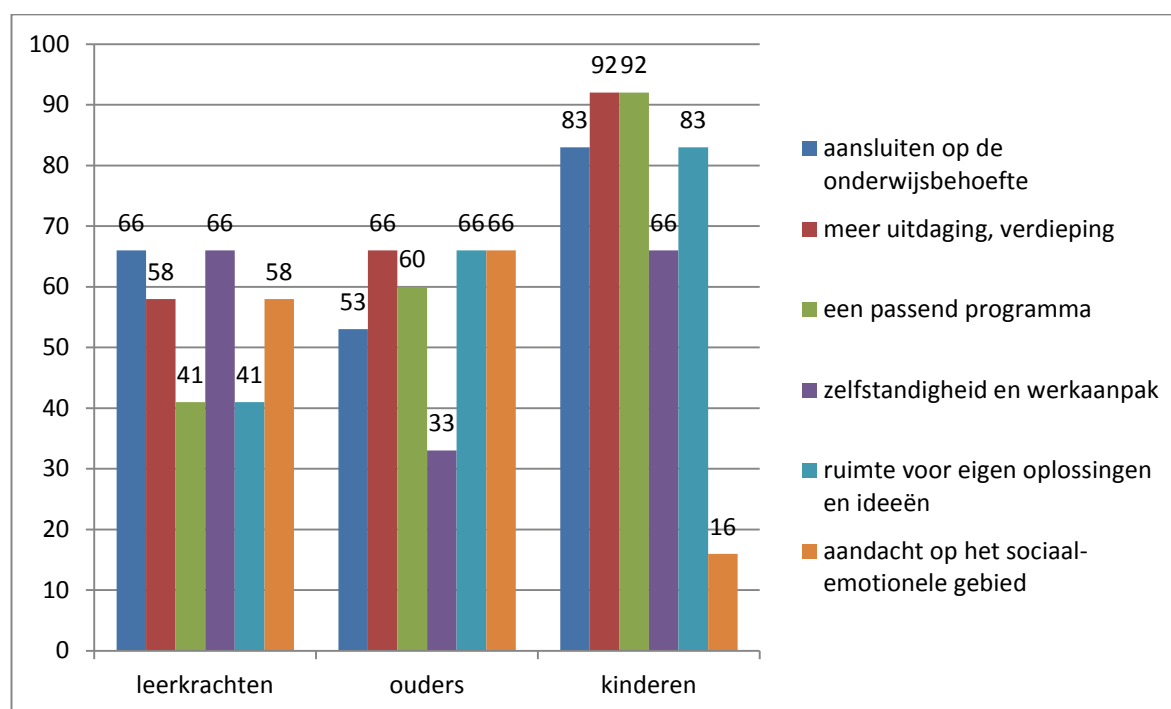


Figuur 2: Hoe definiëren leerkrachten (N=12), ouders (N=15) en kinderen (N=12) de term didactische zorg voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong? (in %)

Uit figuur 2 blijkt dat alle leerkrachten (100%) het ingaan op de onderwijsbehoefte zien als belangrijk aspect van didactische zorg. De ouders scoren hierin 7 % minder. De kinderen noemen onderwijsbehoeften 10 keer (83 %), dat is 17 % minder dan de leerkrachten. Alle ouders en de kinderen noemen uitdaging en het voorkomen van verveling (100%). De leerkrachten noemen dit aspect 17% minder (83%). Aandacht voor het sociaal emotionele aspect noemen de kinderen minder (25%) dan de ouders (80%) en de leerkrachten (66%). Analyse van de grafiek laat zien dat leerkrachten vooral uitgaan van onderwijsbehoeften (100%), terwijl ouders en kinderen uitgaan van uitdaging (beiden 100%). Voor kinderen is hierbij verdieping een belangrijke factor (100%).

Als figuur 1 en figuur 2 worden vergeleken wat betreft het sociaal emotionele aspect, valt te zien, dat de kinderen in het antwoord consistentie laten zien, namelijk twee maal 25 %. De leerkrachten zijn hierin niet consistent. De leerkrachten antwoorden met een verschil van 8 %, namelijk 58% in figuur 1 en 66% in figuur 2. Bij de ouders is eveneens een verschil waarneembaar. De ouders noemen het sociaal-emotionele aspect in figuur 1 met 47% en in figuur 2 met 80%.

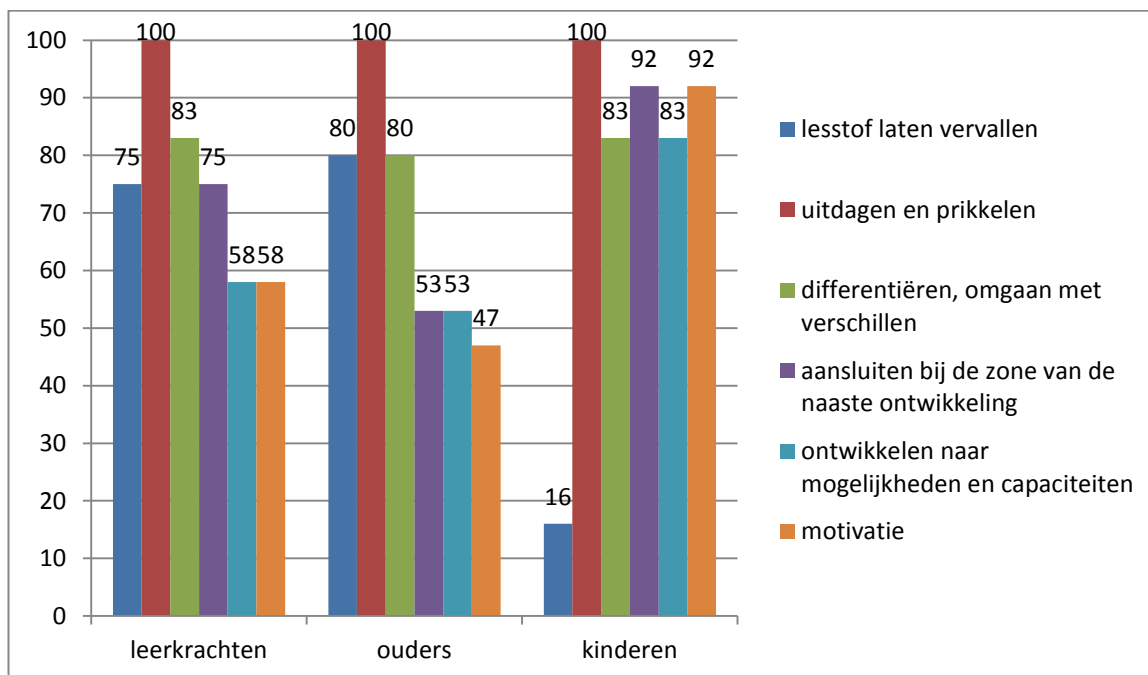
4.3 Definiëring van remediëring



Figuur 3: Hoe definiëren leerkrachten (N=12), ouders (N=15) en kinderen (N=12) remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong? (in %)

Zowel bij de vraag naar didactische zorg (figuur 2) als bij de vraag naar remediëring (figuur 3) komt de term onderwijsbehoefte naar voren. De leerkrachten noemen dit in figuur 2 met 66%, terwijl in figuur 3 dit antwoord voor 100% wordt gegeven. Ook bij de ouders is een verschil in consistentie te zien tussen figuur 2 en 3 op het cluster onderwijsbehoefte, namelijk 93% en 53%. De kinderen noemen het aspect in beide figuren met 83% en zijn daarmee wel consistent. Meer uitdaging en verdieping scoort bij de kinderen opvallend hoger (92%) dan bij de leerkrachten (58%) en de ouders (66%). Een passend programma wordt door de kinderen het meest genoemd (92%), terwijl dit aantal bij de ouders 0% is en bij de leerkrachten 41%. Er is hier een verschil van 41% waarneembaar tussen de leerkrachten en de kinderen op dit punt. In figuur 2 geeft 40% van de leerkrachten aan een andere aanpak voor deze kinderen te zien als punt van didactische zorg. In figuur 3 geeft 40% van de leerkrachten aan een passend programma als remediëring te zien. Aandacht op het sociaal-emotionele gebied lijken de kinderen, evenals in figuur 1 en 2, minder belangrijk te vinden dan de leerkrachten en de ouders. De kinderen zijn consistent in de antwoorden. In figuur 1 en 2 noemen de kinderen dit met 25%, dit zijn 3 kinderen. In figuur 3 noemen de kinderen dit met 16 %, dit zijn 2 kinderen. Dit is een verschil van 60% met de ouders en een verschil van 42% met de leerkrachten in figuur 3.

4.4 Visies op didactische zorg voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong.



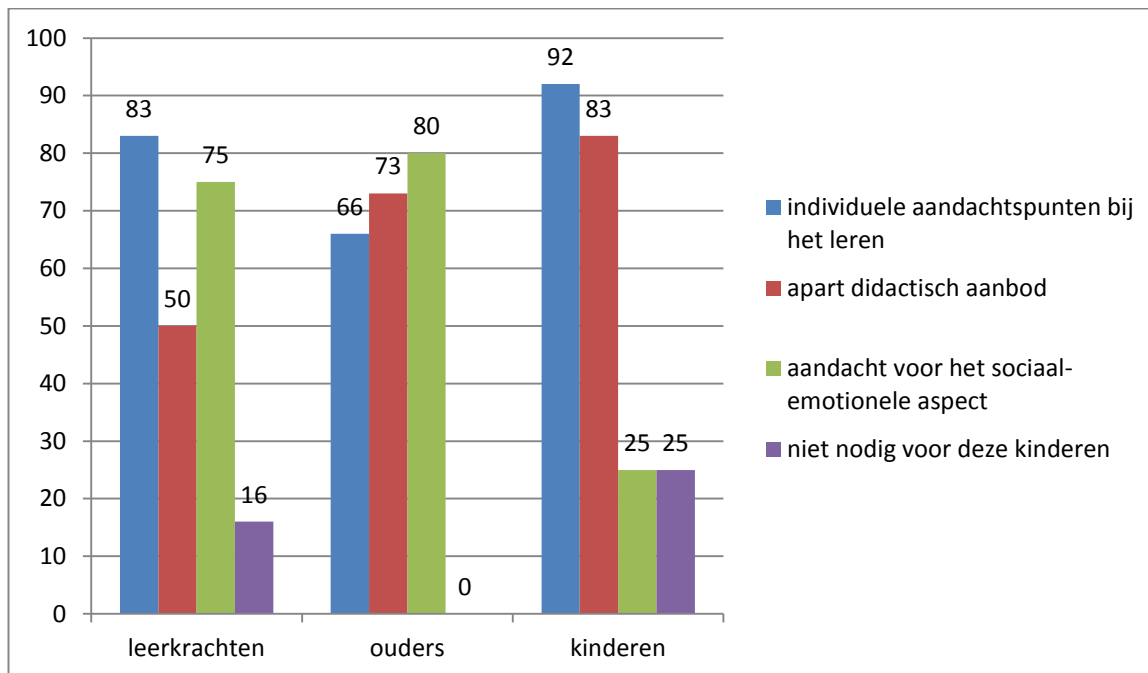
Figuur 4: Visie op didactische zorg (in %) volgens de leerkrachten (N=12), de ouders (N=15) en de kinderen (N=12).

Uit figuur 4 blijkt dat uitdagen en prikkelen door alle drie de onderzoeksgroepen met 100% wordt genoemd. Ook differentiëren, omgaan met verschillen kent een grote mate van overeenkomst tussen de drie onderzoeksgroepen (83%, 80% en 83%). De kinderen noemen in de antwoorden het aansluiten bij de zone van naaste ontwikkeling met 92%, terwijl de leerkrachten dit 17% minder noemen en de ouders 39% minder. De term zone van de naaste ontwikkeling komt bij de kinderen naar voren in antwoorden als: "als ik er iets van kan leren" en "als ik steeds beter word". Het vervallen van lesstof wordt door de ouders en de leerkrachten ongeveer gelijk genoemd, 58% en 53%. Opvallend is dat de kinderen het laten vervallen van lesstof het minst noemen (16%). De kinderen scoren hoog (92%) op het cluster motivatie, terwijl de leerkrachten dit 34% minder aangeven en de ouders met 45% minder. Op het aspect "ontwikkelen naar mogelijkheden en capaciteiten" zijn de leerkrachten en de ouders het eens (58% en 53%). De kinderen noemen dit in de antwoorden hoger, namelijk 83%.

Figuur 2 geeft de definiëring van didactische zorg weer. Figuur 4 geeft de visie op didactische zorg weer. Het cluster uitdagen en verdiepen wordt door de ouders en de kinderen consistent genoemd in beide figuren. Geconcludeerd kan worden dat definiëring en visie bij de ouders en bij de kinderen dicht bij elkaar liggen. Bij de leerkrachten valt op dat er een verschil van 17% is op dit cluster, waarmee leerkrachten niet consistent blijken in de antwoorden. Geconcludeerd kan worden dat er bij leerkrachten een verschil in definiëring en visie waarneembaar is bij het cluster didactische zorg.

Een andere vergelijking tussen figuur 2 en figuur 4 is het cluster "differentiëren, omgaan met verschillen". In figuur 4 heeft dit cluster nagenoeg gelijke scores bij de drie onderzoeksgroepen (83%, 80% en 83%). Een vergelijking met figuur 2 het cluster "andere aanpak nodig", laat mindere scores zien, namelijk 66%, 47% en 92%, voor respectievelijk leerkrachten, ouders en kinderen. Ook zijn hier meer onderlinge verschillen tussen leerkrachten, ouders en kinderen (verschillen van 19%, 26% en 45%) dan bij het cluster "differentiëren, omgaan met verschillen", waar de scores dichter bij elkaar liggen (een verschil van maximaal 3%).

4.5 Visies op remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong.



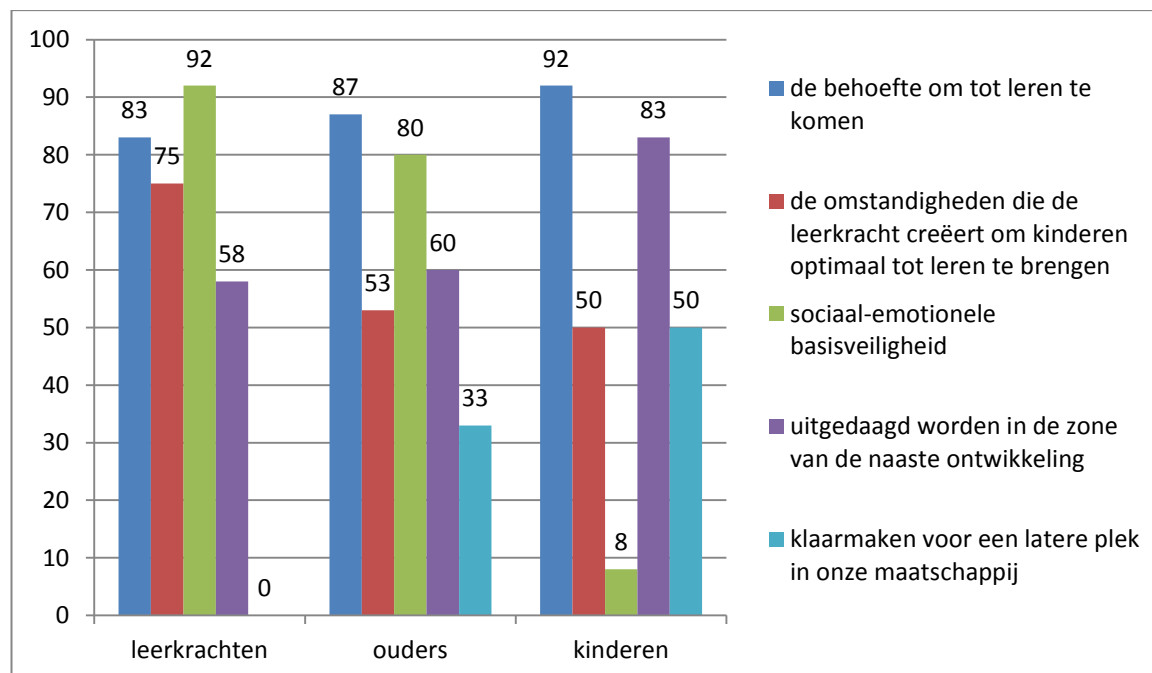
Figuur 5: Visie op remediëren (in %) volgens de leerkrachten (N=12), de ouders (N=15) en de kinderen (N=12).

Uit figuur 5 blijkt dat 16 % van de leerkrachten, dit zijn 2 personen, remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong niet nodig vindt. De ouders noemen dit aspect niet in de antwoorden. In de antwoorden van de kinderen komt dit aspect bij 3 kinderen (25%) wel naar voren. De kinderen vinden met 92% individuele aandachtspunten een belangrijk aspect. De leerkrachten noemen dit aspect 9% minder, terwijl de ouders dit aspect 28% minder noemen. Ondanks dat de leerkrachten met 83% aangeven dat individuele aandachtspunten bij het leren belangrijk zijn, geven de leerkrachten in 50% de voorkeur aan een apart programma. Bij de ouders is het verschil tussen het cluster individuele aandachtspunten bij het leren en het cluster apart didactisch aanbod 7%. Bij de kinderen is het verschil 9%.

Opnieuw komt in figuur 5 in de antwoorden het sociaal-emotionele aspect naar voren. Wederom laten de kinderen met 25% zien hierin laag te scoren. De leerkrachten scoren hierin 50% hoger dan de kinderen en de ouders 80% hoger. Een vergelijking met figuur 1 laat bij de kinderen een score van 25% zien op het cluster sociaal-emotionele aspecten. Een vergelijking met figuur 2 geeft bij de kinderen eveneens een score van 25% op het sociaal-emotionele aspect. In figuur 3 scoren kinderen op dit aspect 16%. De antwoorden van de kinderen in figuur 1, 2, 3 en 5 zijn consistent te noemen.

De volgende paragraaf gaat nader in op de onderwijsbehoeften van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong. Leerkrachten, ouders en kinderen doen hierover uitspraken in de open vragen die zijn voorgelegd.

4.6 Onderwijsbehoeften



Figuur 6: Hoe definiëren de leerkrachten (N=12), de ouders (N=15) en de kinderen (N=12) onderwijsbehoeften? (in %)

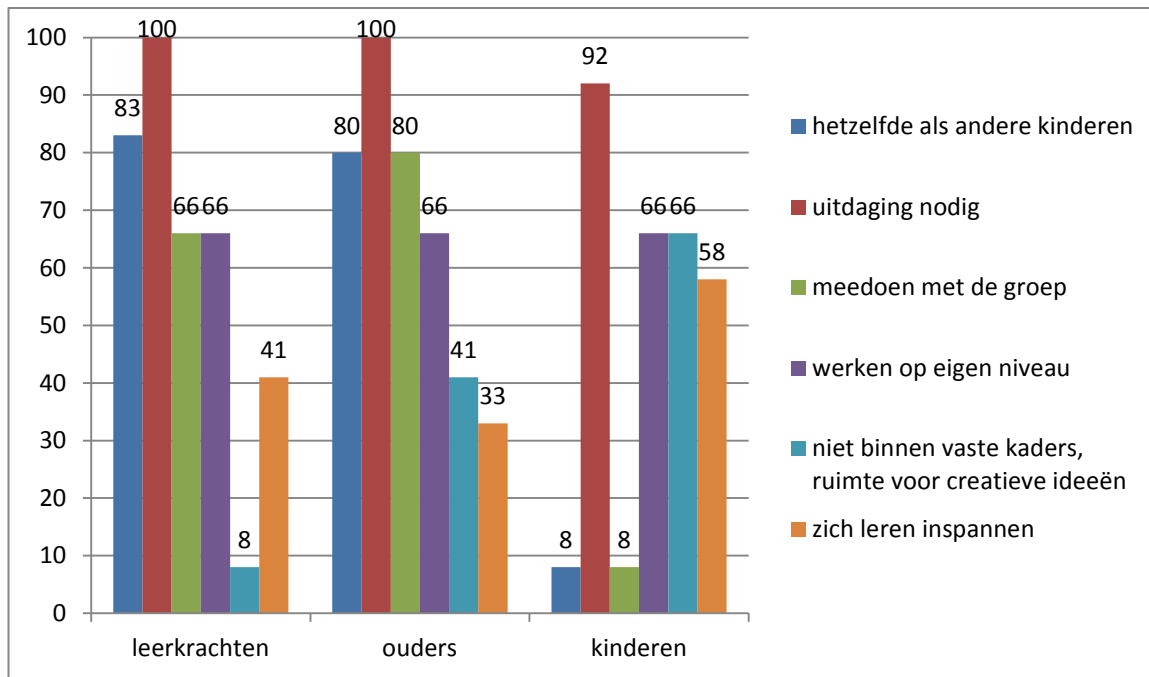
Uit figuur 6 blijkt dat de leerkrachten en de ouders sociaal-emotionele basisveiligheid een belangrijke onderwijsbehoefte van kinderen vinden. Leerkrachten noemen dit aspect 12% meer dan ouders. Wat opvalt is dat dit aspect door kinderen één maal (8%) wordt genoemd.

Kinderen geven met 92% aan, een grote behoefte te hebben om tot leren te komen. Leerkrachten en ouders zien deze behoefte ook. Van de leerkrachten noemt 83% dit aspect. Van de ouders noemt 87% dit aspect. Het verschil van 4 %, geeft aan dat leerkrachten en ouders op dit punt een grote mate van overeenstemming hebben. Met de kinderen is het verschil 9% met de leerkrachten en 5% met de ouders. Geconcludeerd kan worden dat de drie onderzoeksgroepen de behoefte om tot leren te komen zien als belangrijke onderwijsbehoefte.

Ouders en leerkrachten noemen met een verschil van 2% het uitgedaagd worden in de zone van de naaste ontwikkeling. Kinderen noemen de uitdaging het vaakst, namelijk 10 keer (83%). Dat is 23 – 25 % meer dan de ouders en de leerkrachten.

Vijf ouders (33%) geven aan dat het onderwijs een taak heeft kinderen klaar te maken voor een latere plek in onze maatschappij. Leerkrachten noemen dit aspect niet. Van de kinderen noemt 50% in het antwoord: “ik wil later ... worden” en “dan wordt je steeds beter, zodat je later”. Geconcludeerd kan worden dat ouders de rol van onderwijs een hogere score toekennen dan leerkrachten. Tevens kan worden gezien dat kinderen al op jonge leeftijd bezig zijn met het aspect toekomst.

Negen van de 12 leerkrachten (75%) is gericht bezig met het creëren van omstandigheden om kinderen optimaal tot leren te brengen. Ouders noemen dit aspect 22% minder. Kinderen noemen dit aspect 25% minder. Geconcludeerd kan worden dat met name de leerkrachten het creëren van optimale omstandigheden een belangrijk aspect vinden van onderwijsbehoeften.



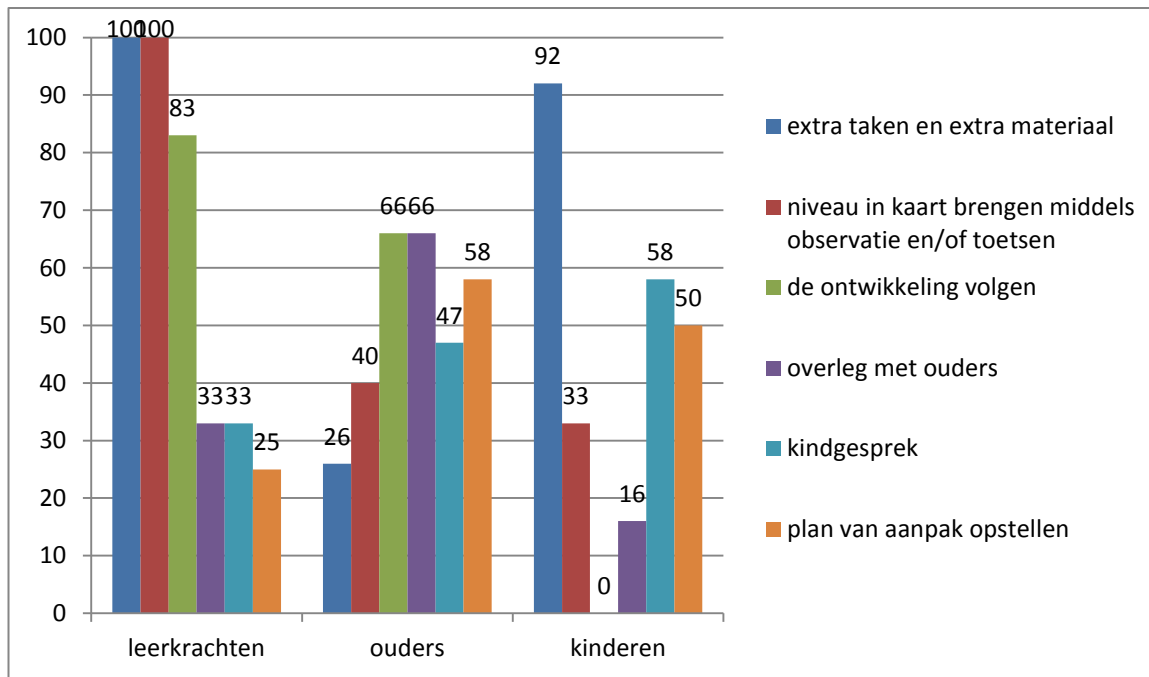
Figuur 7: Hoe definiëren de leerkrachten (N=12), de ouders (N=15) en de kinderen (N=12) onderwijsbehoeften van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong? (in %)

Uit figuur 7 blijkt dat de leerkrachten en de ouders unaniem (100%) noemen dat kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong uitdaging nodig hebben. Kinderen noemen dit aspect elf keer (92%). Creatieve ideeën worden door leerkrachten met 8% genoemd, terwijl ouders dit met 41% noemen. De kinderen noemen creatieve ideeën het vaakst (66%). Geconcludeerd kan worden dat leerkrachten het aspect creatieve ideeën minder waarde toekennen dan de ouders en de kinderen: De leerkrachten antwoorden op dit punt 33% minder dan de ouders en 58% minder dan de kinderen.

Hetzelfde als andere kinderen en meedoen met de groep wordt door de kinderen minder genoemd (beiden 8%) dan door de leerkrachten en de ouders, terwijl op eigen niveau door kinderen vaker (66%) wordt genoemd. De leerkrachten en de ouders noemen het werken op eigen niveau ook beiden met 66%. Hierin laten de drie onderzoeksgroepen overeenstemming zien.

Zich leren inspannen vindt 41% van de leerkrachten belangrijk voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong. Ouders noemen dit 8% minder dan de leerkrachten. Kinderen daarentegen noemen zich inspannen 9% meer dan de leerkrachten.

Een vergelijking van figuur 7, onderwijsbehoeften van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong, met figuur 4, didactische zorg, en figuur 5, remediëring, laat zien dat uitdaging unaniem het hoogst scoort (92 – 100%) bij alle drie de onderzoeksgroepen. Differentiëren en omgaan met verschillen (figuur 4) wordt, met een te verwaarlozen verschil van 3 %, met overeenstemming genoemd (leerkrachten 83%, ouders 80%, kinderen 83%). Een vergelijking met het cluster individuele aandachtspunten bij het leren (figuur 5) laat zien dat dit aspect door de leerkrachten met 83%, door de ouders met 66% en door de kinderen met 92% wordt genoemd. Opvallend is dat ouders hierin het laagst scoren, met een verschil van 17% met de leerkrachten en een verschil met 26% met de kinderen. Het cluster werken op eigen niveau (figuur 7) wordt door de drie onderzoeksgroepen in gelijke mate (66%) genoemd. Het niet binnen vaste kaders blijven wordt daarentegen niet unaniem genoemd. De leerkrachten noemen dit het minst (8%). De kinderen noemen dit aspect het meest (66%).



Figuur 8: Hoe kunnen volgens de leerkrachten (N=12), de ouders (N=15) en de kinderen (N=12) didactische zorg en remediëring afgestemd worden op kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong? (in%)

Het geven van extra taken en het inzetten van extra materiaal noemt 100% van de leerkrachten en 92% van de kinderen. Ouders noemen dit aspect het minst vaak, 74% minder dan de leerkrachten en 66% minder dan de kinderen, blijkt uit figuur 8.

Ouders geven met 58% aan het belangrijk te vinden dat er een plan van aanpak wordt opgesteld. Kinderen noemen het maken van een plan met 50%, wat 8% verschilt met de mening van ouders. Het opstellen van een plan wordt door leerkrachten met 25% genoemd, wat 28% minder is dan wat de ouders aangeven en 25% minder dan wat kinderen hierover zeggen. Het opstellen van een plan wordt door de leerkrachten het minst (25%) genoemd. De ouders noemen dit aspect het meest (58%).

De ouders vinden overleg belangrijk (66%). Het overleg voeren met ouders wordt door de leerkrachten 33% minder genoemd. Twee kinderen (16%) noemen het overleggen met de ouders. Dit betekent dat de ouders de inbreng op prijs zouden stellen, maar dat de leerkrachten hierin een andere visie hebben.

Het kindgesprek tussen leerkracht en kind wordt door kinderen met 58% genoemd. Ouders noemen de inbreng van het kind met 11% minder dan de kinderen. De leerkrachten noemen het kindgesprek 25% minder dan de kinderen. De leerkrachten noemen het kindgesprek het minst (33%). Kinderen noemen het kindgesprek het meest (58%). Dit laat zien dat kinderen er behoefte aan hebben ideeën te delen met de leerkracht, maar dat de leerkrachten hier niet volledig op inspelen.

Leerkrachten hechten grote waarde (100%) aan het in kaart brengen van het niveau van het kind door observatie en toetsing. Ouders noemen dit aspect 60% minder, kinderen 67% minder. Geconcludeerd kan worden dat leerkrachten het in kaart brengen een belangrijk aspect vinden.

Het worden gevolgd in de ontwikkeling komt in de antwoorden van de kinderen niet naar voren (0%).

Leerkrachten geven aan dit een belangrijk punt te vinden (83%). Ouders waarderen dit aspect 17% minder dan de leerkrachten. Dit betekent dat het met name de leerkrachten zijn die dit een belangrijk aandachtspunt vinden.

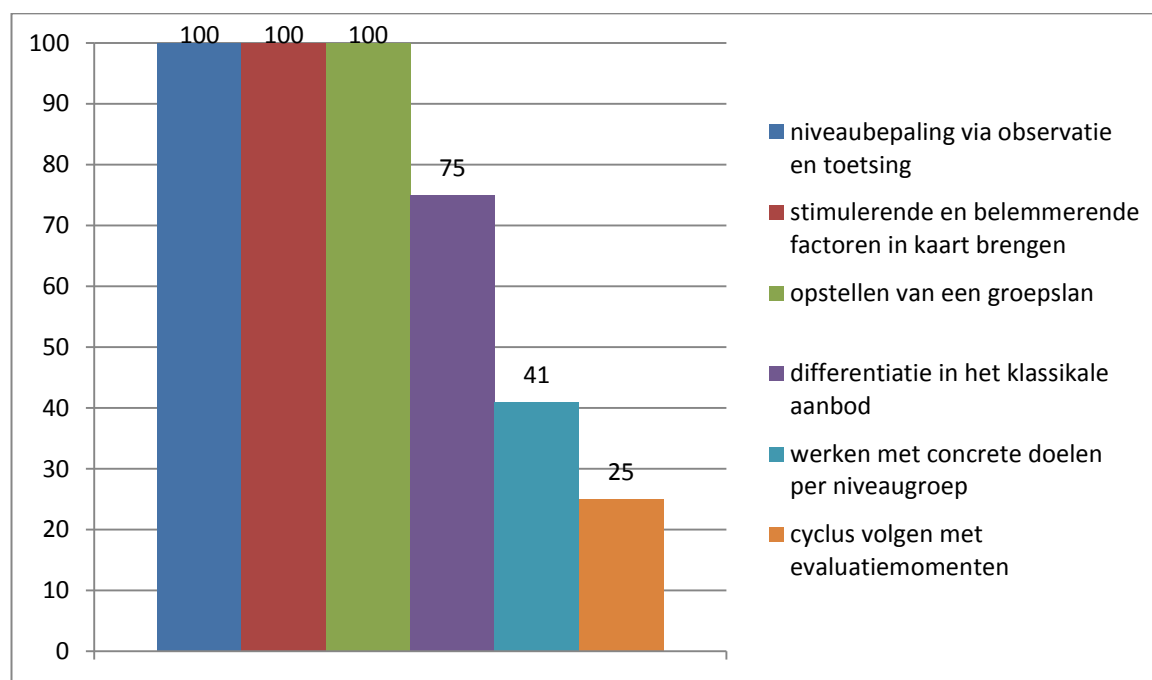
Een vergelijking tussen de antwoorden van de leerkrachten tussen de figuren 2, 3 en 8 laat zien dat de leerkrachten in figuur 2 met 66% noemen dat deze kinderen een andere aanpak nodig hebben. In figuur 3 noemen de leerkrachten met 41% dat deze kinderen een passend programma moeten krijgen. Figuur 8 laat zien dat 25% van de leerkrachten aangeeft voor deze kinderen een plan van aanpak op te stellen. Dit betekent dat 3 van de 12 leerkrachten voor deze kinderen doelen en activiteiten op papier zetten. De leerkrachten zijn in de antwoorden niet consistent op dit punt.

Een vergelijking in de antwoorden van de ouders tussen de figuren 2, 3 en 8 laat zien, dat ook de ouders geen consistentie laten zien in de antwoorden betreffende een andere aanpak of een passend programma. De ouders noemen in figuur 2 met 47% dat kinderen een andere aanpak nodig hebben. In figuur 3 noemen de ouders met 60% dat de kinderen een passend programma moeten krijgen. In figuur 8 noemt 58% van de ouders het belangrijk te vinden een plan van aanpak op te stellen.

Een vergelijking met de antwoorden van kinderen laat zien dat in figuur 2 met 92% wordt geantwoord (een andere aanpak), in figuur 3 met 92% (een passend programma) en in figuur 8 met 50% (een plan van aanpak). Hiermee is een consistentie te zien tussen figuur 2 en 3, maar wordt deze consistentie niet voortgezet in figuur 8.

In de volgende paragraaf wordt gekeken hoe leerkrachten het Handelingsgericht werken inzetten.

4.7 Handelingsgericht werken

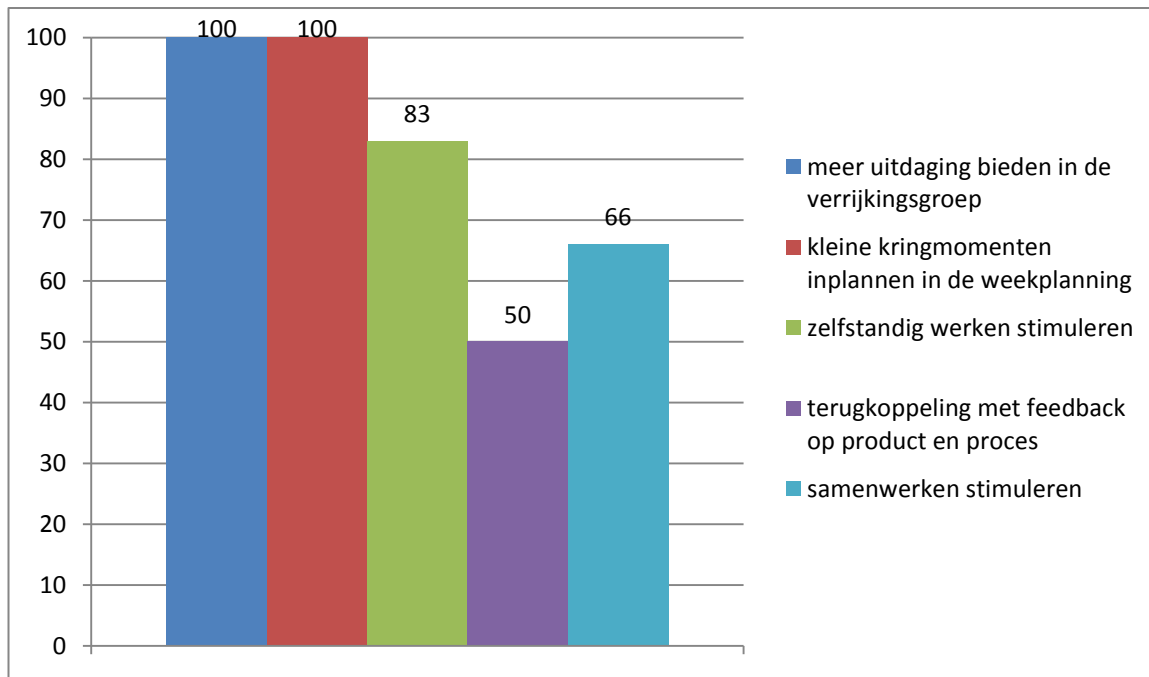


Figuur 9: Hoe kan volgens de leerkrachten (N=12) het Handelingsgericht werken in de praktijk vormgegeven worden? (in %)

De leerkrachten noemen in figuur 9 bij Handelingsgericht werken (HGW) unaniem de niveaubepaling van kinderen via observatie en toetsing (100%). Ook wordt unaniem genoemd het in kaart brengen van stimulerende en belemmerende factoren (100%). Het opstellen van een groepsplan is eveneens een cluster dat 100% wordt genoemd. Geconcludeerd kan worden dat deze drie onderdelen van het HGW op De Oase een belangrijk onderdeel vormen in het dagelijks handelen van de leerkrachten.

Opvallend minder wordt differentiatie in het klassikale aanbod genoemd (75% minder). Werken met concrete doelen per niveaugroep wordt 59% minder genoemd. 3 van de 12 leerkrachten (25%) ziet HGW als een cyclus die gevolgd wordt en waarbij evaluatiemomenten worden ingepland.

Geconcludeerd kan worden dat HGW door de leerkrachten vooral gezien wordt als het werken met groepsplannen en de kinderen in kaart brengen qua niveau en stimulerende en belemmerende factoren. De concrete vertaling naar doelen, differentiatie en cyclisch werken wordt als minder belangrijk gezien. Het wordt niet unaniem genoemd, de scores variëren van 25 – 75%.



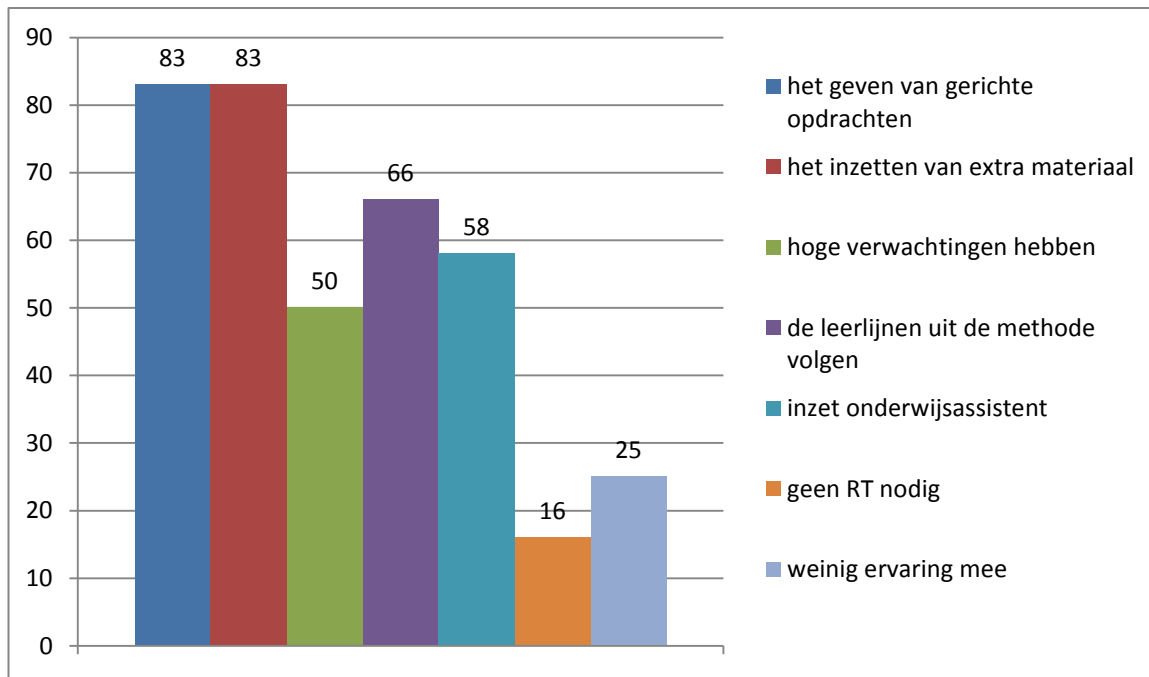
Figuur 10: Hoe wordt volgens de leerkrachten (N=12) in het Handelingsgericht werken in de klas didactisch afgestemd op de onderwijsbehoeften van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong? (in %)

Uit figuur 10 blijkt dat de leerkrachten unaniem noemen dat kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong meer uitdaging krijgen in de verrijkingsgroep (100%). Leerkrachten doen dit door kleine kringmomenten in te plannen in de weekplanning (100%). Een vergelijking met figuur 9 laat zien dat 9 leerkrachten (75%) aangeven te differentiëren, terwijl 12 leerkrachten (100%) in figuur 10 aangeven meer uitdaging te bieden in de verrijkingsgroep. Er is hierin geen consistentie in wat de leerkrachten aangeven.

Zelfstandig werken stimuleren en samenwerking stimuleren vindt een deel van de leerkrachten belangrijk bij HGW, respectievelijk 83% en 66%. Dit is in beide gevallen meer dan de helft van de leerkrachten.

Terugkoppeling met feedback op product en proces wordt door 6 van de 12 leerkrachten genoemd (50%). Een vergelijking met figuur 9 laat zien dat het werken met concrete doelen 41 % wordt genoemd, dan zijn 5 van de 12 leerkrachten. Geconcludeerd kan worden dat concrete doelen en terugkoppeling met feedback door de helft (6 leerkrachten) wordt gezien als belangrijke factor van HGW.

Het terugkoppelen met feedback op product en proces (50%) wordt door de leerkrachten niet gezien als een cyclisch proces. In figuur 9 wordt namelijk door 25% van de leerkrachten aangegeven HGW te zien als cyclisch proces met evaluatiemomenten.



Figuur 11: Hoe wordt volgens de leerkrachten (N=12) in het Handelingsgericht werken in de klas remediëring vormgegeven aan kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong, afgestemd op de onderwijsbehoeften? (in %)

In figuur 11 wordt door 2 van de 12 leerkrachten (16%) genoemd dat remediëring, RT, niet nodig is voor deze kinderen. Door 3 van de 12 leerkrachten (25%) wordt aangegeven weinig ervaring te hebben met remediëring. Dit betekent dat voor 5 leerkrachten, 41%, remediëring geen vast onderdeel van het dagelijks handelen is voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong.

De helft van de leerkrachten (50%) geeft aan dat het bij remediëring belangrijk is hoge verwachtingen te hebben. Dit in tegenstelling tot figuur 10, waarin unaniem (100%) wordt aangegeven meer uitdaging te bieden in de verrijkingsgroep en kleine kringmomenten in te bouwen in de weekplanning. Geconcludeerd kan worden dat er wel gewerkt wordt aan een uitdagend onderwijsaanbod (100%), maar dat de verwachting in prestatie minder is (50% minder).

Het geven van gerichte opdrachten en het inzetten van extra materiaal wordt door 10 leerkrachten (83%) gezien als aspecten van remediëring. Het inzetten van de onderwijsassistent wordt 25% minder genoemd als aspect van remediëring.

Acht van de 12 leerkrachten (66%) geven aan bij remediëring de leerlijnen van de methode te volgen. Concrete doelen als onderdeel van HGW is in figuur 9 door 41 % van de leerkrachten genoemd. Geconcludeerd kan worden dat bij remediëring door een deel van de leerkrachten (66%) wordt vastgehouden aan de leerlijn van de methode en dat een kleiner deel (25% minder) bij remediëring uitgaat van concrete doelen.

In hoofdstuk 5 zullen naar aanleiding van de analyse in dit hoofdstuk conclusies worden getrokken. Eveneens zal een discussie plaatsvinden op het gehele onderzoek, zoals weergegeven in hoofdstuk 3 en 4.

Hoofdstuk 5: Conclusies, discussie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk zullen de conclusies van het onderzoek worden weergegeven (paragraaf 5.1). Daarnaast zullen punten van discussie naar voren worden gebracht (paragraaf 5.2). De conclusies en discussie komen voort uit het theoretisch deel van het onderzoek, weergegeven in hoofdstuk 2 en het praktijkgedeelte van dit onderzoek weergegeven in hoofdstuk 4. Er vindt in dit hoofdstuk tevens een terugblik en reflectie plaats op het onderzoeksproces. In paragraaf 5.3 worden aanbevelingen gedaan voor basisschool De Oase. In paragraaf 5.4 wordt gekeken of de centrale vraagstelling in het onderzoek is beantwoord.

5.1 Conclusies uit het onderzoek

De conclusies zullen worden weergegeven aan de hand van de drie onderzoeksvragen die in hoofdstuk 1 zijn opgesteld.

5.1.1 Welke visies zijn er op de didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?

Ontwikkelingsvoorsprong wordt in de literatuur gezien als het voorlopen op de algemene ontwikkelingslijn van kinderen (Telsman, 2006). Deze kinderen hebben een brede interesse (Leverink, 2006) en stellen vragen om inzicht te verkrijgen in verbanden in de wereld om zich heen (Mooij, 2008). Vaak is een ontwikkelingsvoorsprong al op jonge leeftijd zichtbaar door een uitgebreid en gevarieerd taalgebruik (Smith, 2005; Winebrenner, 2007). Ruijsenaars (2008) ziet didactische zorg als het afstemmen van de leerstof op het kind.

Eijl, Wientjes en Wolfensberger (2009) noemen de specifieke eigenschappen van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong die leidraad zijn voor de didactiek, zoals voorsprong in de taal- en denkontwikkeling, behoefte aan uitdaging, behoefte aan ruimte voor creatieve oplossingen.

Heacox (2009) evenals Pameijer en Van Beukering (2009) benadrukken de rol van de leerkracht in de didactiek. De leerkracht dient kennis te hebben van de leerlijnen. De leerkracht dient pedagogisch vaardig te zijn om onderwijsbehoeften van kinderen te herkennen en hierop aan te sluiten. De leerkracht dient helder en duidelijk te kunnen formuleren, zodat het kind de instructie begrijpt en doorgrondt. De leerkracht modelt voor het kind, zodat het kind handvatten krijgt aangereikt om de stap naar het zelfstandig uitvoeren te kunnen zetten (Eijl, Wientjes en Wolfensberger, 2009; Heacox, 2009; Pameijer en Van Beukering, 2009).

Remediëring wordt gezien als het zoeken naar de specifieke didactiek die nodig is voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong, om aan te sluiten bij de specifieke onderwijsbehoeften van elk individueel kind (Bakker, Meezen, Snoodijk, 2008; Kiekeboom, 2009).

Didactische zorg voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong wordt in de literatuur weergegeven als het compacten van lesstof, het bieden van verrijkingsaanbod en de mogelijkheid een kind te laten versnellen (Brouwer & Ahlers, 2011; Drent & Van Gerven, 2007; Mooij, 2008).

Heacox (2009) en Schlemmer (2008) wijzen op de noodzaak van differentiëren om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van kinderen. Compacten, verrijken en versnellen zijn vormen van differentiatie.

Ontwikkelingsvoorsprong wordt door alle drie de onderzoeksgroepen unaniem met 100% gezien als het voorlopen in de ontwikkeling en al op jonge leeftijd iets kunnen wat andere leeftijdsgenoten nog niet kunnen (figuur 1). De praktijk komt hierin overeen met de literatuur. Leerkrachten (83%) en ouders (100%) noemen, evenals de literatuur (Bakker, Meezen, Snoodijk, 2008; Leverink, 2006; Mooij, 2008) dat deze kinderen nieuwsgierig en onderzoekend zijn (figuur 1). Dat deze kinderen al op jonge leeftijd een rijk en gevarieerd taalgebruik laten zien, zoals de literatuur noemt (Telsman, 2006; Winebrenner, 2007), komt in de antwoorden van de respondenten niet naar voren.

Leerkrachten (N=12), ouders (N=15) en kinderen (N=12) geven in dit onderzoek een visie op de didactische zorg voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong, figuur 2 t/m 5.

Didactische zorg heeft volgens de respondenten verschillende aspecten, figuur 2. De aspecten onderwijsbehoeften, andere aanpak, uitdaging en verdieping, evenals aandacht voor sociaal emotionele aspecten (figuur 2) komen voor in de literatuur en in de praktijk. Het ingaan op de onderwijsbehoeften wordt door de leerkrachten met 100% genoemd. Ouders noemen dit aspect met 93%. De kinderen noemen ingaan op

de onderwijsbehoeften met 83%. Hierbij valt op dat ingaan op de onderwijsbehoefte een hoge mate van overeenkomst heeft met de literatuur (respectievelijk 100%, 93% en 83%). Een andere aanpak nodig hebben, noemt 66% van de leerkrachten, 47 % van de ouders en 92 % van de kinderen. Bij het aspect een andere aanpak nodig hebben is de mate van overeenkomst met de literatuur respectievelijk 66%, 47%, 92%.

Uitdaging noemt 83% van de leerkrachten, 100% van de ouders en 100% van de kinderen. Dit aspect laat een hoge overeenkomst zien met de literatuur (93%, 100%, 100%). Aandacht voor het sociaal-emotionele aspect wordt door de leerkrachten met 66% genoemd, door de ouders 80% en door de kinderen 25%. Wat opvalt is dat met name de kinderen een groot verschil, namelijk een verschil van 75%, laten zien met de literatuur. De ouders hebben een verschil van 20% met de literatuur. Bij de leerkrachten is dit verschil 34%.

De respondenten leggen in de antwoorden geen verband tussen didactiek en specifieke eigenschappen van kinderen. De literatuur legt dit verband wel (Bosch-Stijns, 2009; Brouwer & Ahlers, 2011; Heacox, 2009; Winebrenner, 2007).

De rol van de leerkracht komt in de literatuur (Clijsen, 2007; Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009; Smith, 2005; Winebrenner, 2007) duidelijk naar voren, maar komt in het onderdeel HGW uit de vragenlijst bij de respondenten niet naar voren, zie figuur 9 t/m 11. Literatuur en praktijk komen hierin niet overeen.

Blom (2011), Eijl, Wientjes en Wolfensberger (2009) en Van Gerven (2009) benadrukken het belang van de sociaal-emotionele basisveiligheid, die nodig is voor het kind met een ontwikkelingsvoorsprong om optimaal tot ontwikkeling te komen. Aandacht voor het sociaal-emotionele aspect komt tot uiting in de figuren 1, 2, 3, 5 en 6. De leerkrachten geven dit aspect met 58%, 66%, 58%, 75% en 92% aan. De ouders noemen dit aspect met 47%, 80%, 66%, 80% en 80%. Kinderen daarentegen laten een lagere overeenkomst zien met de literatuur. De kinderen noemen het sociaal-emotionele aspect met 25%, 25%, 16%, 25% en 8%. Geconcludeerd kan worden dat het sociaal-emotionele aspect bij kinderen een minder grote rol speelt dan bij leerkrachten en ouders.

Remediëring wordt in de literatuur weergegeven vanuit de eigenschappen van kinderen die ten grondslag liggen aan hoe de didactische zorg en remediëring wordt vormgegeven (Bosch-Stijns, 2009; Brouwer & Ahlers, 2011; Heacox, 2009; Winebrenner, 2007). Remediëring wordt door de respondenten op praktische wijze benaderd, zoals blijkt uit de categorieën in figuur 3 en figuur 5. De respondenten noemen een passend programma (leerkrachten 41%, ouders 60%, kinderen 92%) en individuele aandachtspunten bij het leren (leerkrachten 83%, ouders 66%, kinderen 92%).

De literatuur (Drent & Van Gerven, 2007; Kiekeboom, 2009) richt zich naast de praktische invulling ook op de eigenschappen van kinderen die ten grondslag liggen aan de didactische zorg en remediëring. De specifieke eigenschappen als intrinsiek gemotiveerd zijn (leerkrachten 66%, ouders 60%, kinderen 66%), nieuwsgierig en onderzoekend (leerkrachten 83%, ouders 100%, kinderen 92%), leergierig (leerkrachten 75%, ouders 73%, kinderen 75%) en fantasie en creativiteit (leerkrachten 75%, ouders 88%, kinderen 83%) worden door respondenten alleen in figuur 1 genoemd, daarna lijkt dit niet meer op de voorgrond te staan in de antwoorden die worden gegeven. Opvallend is dat nieuwsgierig en onderzoekend de hoogste overeenkomst (respectievelijk 83%, 100%, 93%) hebben met de literatuur waar het gaat om eigenschappen van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong.

Van de leerkrachten geeft in figuur 5 16% aan remediëring niet nodig te vinden voor deze kinderen. Ouders noemen dit aspect niet. Van de kinderen noemt 25% in de antwoorden dat remediëring niet nodig is. De literatuur (Doolaard & Oudbier, 2010; Ruijsenaars, 2008) ziet de term remediëring ruim en toepasbaar voor alle kinderen die een specifieke aanpak nodig hebben. Hierin laat de praktijk een verschil zien met de literatuur.

De termen compacten, verrijken en versnellen die in de literatuur (Brouwer & Ahlers, 2011; Drent & Van Gerven, 2007; Mooij, 2008) worden weergegeven, worden niet letterlijk in de antwoorden van de respondenten genoemd. Wel noemen de leerkrachten (75%), de ouders (80%) en de kinderen (16%) het laten vervallen van lesstof (figuur 4). Het uitdagen en prikkelen (figuur 4) wordt genoemd door 100% van de leerkrachten, evenals 100% van de ouders en 100% van de kinderen. Het aansluiten bij de zone van naaste ontwikkeling (figuur 4) wordt door 75% van de leerkrachten, 53% van de ouders en 92% van de kinderen genoemd. De overeenkomst met de literatuur is het grootst bij het aspect uitdagen en prikkelen (unaniem met 100%). Bij het laten vervallen van lesstof valt op dat de kinderen (16%) de laagste overeenkomst hebben met de literatuur.

Differentiëren wordt door de respondenten letterlijk genoemd in figuur 4. De leerkrachten noemen dit aspect met 83%, ouders met 80% en kinderen met 83%. Hiermee laten respondenten een overeenkomst zien met de literatuur (Heacox, 2009; Schlemmer, 2008).

Samengevat kan worden geconcludeerd dat op het gebied van didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong de literatuur een basis vormt waarop de praktijk wordt vormgegeven. Respondenten laten, zoals uit bovenstaande blijkt, in meer of mindere mate overeenkomsten zien met de literatuur. Groot is de overeenkomst op de aspecten voorlopen in de ontwikkeling (figuur 1), onderwijsbehoeften (figuur 2), verdiepen (figuur 2 en 3), uitdagen (figuur 2) en prikkelen (figuur 4 en 7). Minder groot is de overeenkomst op het gebied van de rol van de leerkracht in het Handelingsgericht werken (figuur 9 t/m 11). Aandacht voor het sociaal-emotionele aspect heeft in de antwoorden van de kinderen een lage overeenkomst met de literatuur (figuur 1, 2, 3, 5 en 6).

5.1.2 Hoe kan in de didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong in de basisschoolleeftijd afgestemd worden op de onderwijsbehoeften van de kinderen?

Onderwijsbehoeften geven aan wat een kind nodig heeft om onderwijsdoelen te bereiken (Pameijer, Van Beukering & De Lange). Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong hebben specifieke onderwijsbehoeften, geven Eijl, Wientjes en Wolfensberger (2009) aan. Specifieke kindkenmerken en onderwijsbehoeften van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong zijn volgens de literatuur het intrinsiek gemotiveerd zijn (Leverink, 2006; Mooij, 2008), behoefte om op een uitdagende manier te worden benaderd (Hulsbeek & Bronkhorst, 2012), zelf stappen te zetten om tot een oplossing te komen (Brouwer & Ahlers, 2011), initiatief nemen en onderzoeken (Blom, 2011), perfectionisme en mogelijk faalangst (Bakker, Meezen & Snoodijk, 2008; Blom, 2011).

De onderwijsbehoeften vormen in de literatuur een belangrijk aspect in de omschrijving van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong (Blom, 2011; Brouwer & Ahlers, 2011; Schlemmer, 2008). Figuur 6 en 7 laten zien hoe respondenten onderwijsbehoeften definiëren. Het uitgedaagd worden noemen de leerkrachten met 58% (figuur 6) en 100% (figuur 7). De ouders noemen dit aspect met 60% (figuur 6) en 100% (figuur 7). De kinderen noemen het aspect uitdaging met 83% (figuur 6) en 92% (figuur 7). Dit laat een overeenkomst zien met wat de literatuur aangeeft.

Het intrinsiek gemotiveerd zijn komt zowel in de literatuur (Doolaard & Oudbier, 2012; Eijl, Wientjes & Wolfensberger, 2009) als in de antwoorden van respondenten (figuur 1) naar voren als specifiek kindkenmerk van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong. De leerkrachten noemen dit aspect met 66%, de ouders met 60% en de kinderen met 66%. Dit komt overeen met wat de literatuur aangeeft.

Het zelf stappen willen zetten om tot een oplossing te komen wordt niet door de respondenten aangegeven. Ook het initiatief nemen en onderzoeken zijn elementen die de literatuur noemt (Doolaard & Oudbier, 2012; Eijl, Wientjes & Wolfensberger, 2009), maar niet naar voren komen in de antwoorden van respondenten. Wel wordt door respondenten aangegeven dat kinderen niet binnen vaste kaders hoeven te blijven en dat er ruimte moet zijn voor creatieve ideeën (figuur 7). Opvallend is dat de leerkrachten dit aspect met 8 % noemen, wat een geringe overeenkomst is met de literatuur. De ouders noemen dit aspect met 41 %. Kinderen vertonen met 66% een grotere overeenkomst met de literatuur op dit aspect.

Perfectionisme en faalangst worden in de literatuur genoemd als aspecten in de ontwikkeling van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong (Kiekeboom, 2009; Mooij, Hoogeveen, Driesen, van Heel & Verhoeven, 2007). Perfectionisme en faalangst zijn elementen die niet specifiek worden genoemd door de respondenten.

Samengevat kan worden geconcludeerd dat met betrekking tot het afstemmen op de onderwijsbehoeften van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong uitdaging (figuur 6 en 7) en intrinsiek gemotiveerd (figuur 1) zijn grote overeenkomsten laten zien met de literatuur. Een lage mate van overeenkomst met de literatuur is terug te zien in de aspecten perfectionisme, faalangst en het zelf stappen zetten om tot een oplossing te komen. Deze aspecten zijn niet terug te vinden in de figuren.

5.1.3 Hoe kan in de didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong Handelingsgericht werken een rol spelen in het afstemmen op de onderwijsbehoeften van kinderen?

De literatuur noemt de zeven uitgangspunten van Handelingsgericht werken, waaronder de ouders als partner, samenwerking met en inbreng van het kind en transparantie door doelen en planmatig handelen (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009). Onderlinge afstemming met betrokkenen ziet de literatuur als belangrijke factor voor het succesvol neerzetten van een passend onderwijsaanbod (Clijsen, 2007; Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009). Door in te gaan op de onderwijsbehoeften van kinderen (Hulsbeek & Bronkhorst, 2012; Telsman, 2006) vindt afstemming plaats tussen lesstofaanbod en kind. Handelingsgericht werken gaat uit van doelen, transparantie en planmatig handelen (Clijsen, 2007; Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009).

Kijkend naar de 7 uitgangspunten van HGW die de literatuur noemt (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009), valt op dat de leerkrachten niet het oudergesprek en/of het kindgesprek noemen in de antwoorden, zie figuur 9 t/m 11. Het planmatig handelen dat in de literatuur (Clijsen, 2007; Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009) wordt genoemd komt tot uiting in figuur 9. De leerkrachten noemen niveaubepaling via observatie en toetsing (100%). Eveneens noemen de leerkrachten het in kaart brengen van de stimulerende en belemmerende factoren (100%). Het opstellen van een groepsplan (het planmatig handelen) wordt eveneens door alle leerkrachten van De Oase (100%) genoemd. Op deze drie aspecten van HGW is een overeenkomst met de literatuur van 100% zichtbaar.

Onderlinge afstemming met betrokkenen, wat de literatuur noemt (Clijsen, 2007; Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009) komt niet voor in de antwoorden van de leerkrachten.

Differentiatie en afstemming tussen leerstofaanbod en kind is een afstemming die de literatuur specifiek noemt (CCEA 2006; Heacox, 2009; Schlemmer, 2008). De leerkrachten noemen met 75 % differentiatie in het klassikale aanbod (figuur 9) en laten hiermee een overeenkomst zien met de literatuur op dit aspect.

Werken met concrete doelen geeft 41% van de leerkrachten aan in figuur 9, wat aansluit bij wat de literatuur (Clijsen, 2007; Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009) zegt over HGW.

Transparantie als kenmerk van HGW (Clijsen, 2007; Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009) is een element dat niet terugkomt in de antwoorden van de leerkrachten.

Samengevat kan worden geconcludeerd dat de aspecten niveaubepaling via toetsing en observatie, het in kaart brengen van stimulerende en belemmerende factoren en het opstellen van een groepsplan een overeenkomst van 100% hebben met de literatuur. Het oudergesprek, het kindgesprek, onderlinge afstemming met betrokkenen en transparantie daarentegen worden door de leerkrachten niet genoemd. De literatuur is op deze punten niet terug te vinden in de praktijk.

5.2 Discussie

In deze paragraaf vindt een terugblik en discussie plaats op het onderzoek.

5.2.1 Terugblik en discussie op de inhoud van het onderzoek

Het onderdeel Handelingsgericht werken is aan twaalf leerkrachten voorgelegd en bevraagd. Handelingsgericht werken is een vakterm voor leerkrachten (figuur 9 t/m 11). Voor ouders zal, zo was de veronderstelling van de onderzoeker, deze term eerst uitleg behoeven om ouders daarna hierop te kunnen bevragen. Daarom is er door onderzoeker in de opzet van de oudervragenlijst voor gekozen, het onderdeel Handelingsgericht werken niet op te nemen in de vragenlijst. Uit de ingevulde oudervragenlijsten komt naar voren dat respondenten de inbreng van ouders spontaan noemen bij het vaststellen van een passend onderwijsaanbod aan kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong. Conclusie is, dat er in de oudervragenlijst wel degelijk een component Handelingsgericht werken toegevoegd had kunnen worden door de vraag: Op welke wijze zou u als ouder mee willen denken in het didactisch aanbod voor een kind met een ontwikkelingsvoorsprong?

Dat dit niet is gebeurd, is achteraf gezien jammer. Onderzoeksvraag 3 is in dit onderzoek beantwoord vanuit de literatuur en van uit de antwoorden van de leerkrachten. Aan onderzoeksvraag 3 zou de onderzoeker in een volgend onderzoek zeker een oudercomponent toevoegen waarin ouders een visie kunnen geven op onderdelen van Handelingsgericht werken, te weten het oudergesprek.

In de enquêtes zijn didactische zorg en remediëring samengevoegd. Dit is vraagtechnisch onjuist (Harinck, 2010). Didactische zorg wordt omschreven als het geheel aan didactische maatregelen om kinderen te laten leren. Remediëring houdt een verfijning in, dat wil zeggen dat de didactische zorg verder wordt toegespitst aansluitend op de specifieke onderwijsbehoeften (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009; Ruijsenaars, 2008). Doordat de onderzoeker de termen niet in twee aparte onderzoeksvragen heeft gesplitst is de verfijning zoals hierboven omschreven niet exact terug te vinden in de gegeven antwoorden van leerkrachten en ouders. Achterafgezien was het beter geweest, zowel vraagtechnisch als qua specificering in de antwoorden, om de vraag te splitsen in twee aparte vragen. Gaande het onderzoek is dit een dilemma waar de onderzoeker beter anders had kunnen handelen.

Kinderen geven in het kindinterview een rijkgevarieerd scala aan antwoorden, is de ervaring van de onderzoeker. De onderzoeker verwerkt de antwoorden in clusters. Zou de onderzoeker in een vervolgonderzoek meer specifieke antwoorden van kinderen willen hebben, dan zullen de open vragen een meer sturende en gerichte vraagstelling moeten inhouden. Een meer sturende vraag met een open karakter zou kunnen zijn: Als de meester of juf jou vraagt mee te denken met een goed plan voor jou, hoe ziet dit plan er dan uit? Het voordeel van een enigszins sturende vraag is, dat het antwoord van het kind is gericht op de schoolse situatie, die de onderzoeker wil bevragen. De huidige vraagstelling aan de kinderen, zo ervaart de onderzoeker, geeft tevens antwoorden in de vrije tijd van het kind (sport en hobby's) en in de fantasie van het kind (als ik later groot ben, dan ...). Deze antwoorden zijn in dit onderzoek gebruikt om de onderwijsbehoefte van het kind weer te geven vanuit de interesse en beleving van het kind. De onderzoeker zou in een vervolgonderzoek specifiekere vragen naar de schoolse situatie, bijvoorbeeld door het kind mee te laten denken in hoe een plan van aanpak er uit zou kunnen zien.

In de vragenlijsten wordt aan de leerkrachten en de ouders de visie op didactische zorg gevraagd. De termen compacten, verrijken en versnellen worden niet specifiek genoemd en bevraagd. De onderzoeker zou in een mogelijk vervolgonderzoek de termen kunnen bevragen als visies die er zijn op de didactische aanpak. De vraag zou kunnen starten met een informatief kader waarin de drie termen kort worden omschreven: Bij compacten hoeft het kind alleen de lesstof te maken waar het kind nog leerpunten heeft. Bij verrijken krijgt het kind lesstof aangeboden die een uitdaging vormt in wat het kind zou kunnen leren, passend bij de interesse van het kind. Bij versnellen doorloopt het kind in eigen tempo de lesstof.

De term remediëring (figuur 3 en figuur 5) is niet bij alle 15 ouders bekend, blijkt uit de gegeven antwoorden. Vier ouders geven aan het begrip remediëring (figuur 3 en figuur 5) niet te kennen. De opmerkingen van deze ouders bij de vragenlijst zijn gezien het geringe aantal ouders (4 van de 15) niet meegenomen in de analyse en grafische weergave van hoofdstuk 4. De onderzoeker neemt de aanvullende opmerkingen van deze vier ouders wel mee in de discussie, zodat in een vervolgonderzoek hier mogelijk rekening mee gehouden kan worden. Deze ouders geven aan een meer dagelijkse term op prijs te stellen. In een volgend onderzoek zal de onderzoeker meer rekening kunnen houden met vaktaal en dagelijks taalgebruik. De vraag in de ouderlijst zou concreet zijn: Hoe vindt u dat de leerkracht deze kinderen specifiek moet begeleiden om als individu optimaal tot ontwikkeling te kunnen komen? De woorden "specifiek" en "individu" nodigen ouders uit aan te geven hoe remediëring wordt gezien, zonder dat specifiek de vakterm wordt genoemd.

5.3 Aanbevelingen op basis van het onderzoek

In deze paragraaf worden op basis van de onderzoeksvragen aanbevelingen gedaan voor basisschool De Oase op de gebieden: didactische aanpak, remediëring, onderwijsbehoeften en Handelingsgericht werken.

Aanbevelingen van de onderzoeker voor De Oase qua didactische aanpak en remediëring, onderzoeksvraag 1, voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong zijn:

1. Ga bij jonge kinderen in op rijk en gevarieerd taalgebruik, door het stellen van onderzoekende vragen en het ingaan op creatief denken (Blom, 2011). Zie figuur 1.
2. Ga uit van het belang van de sterke rol van de leerkracht, door bewust een gevarieerde instructie te geven en te differentiëren. Tevens is de pedagogische benadering van grote invloed op het presteren en het welbevinden van een kind. (Pameijer & Van Beukering & De Lange, 2009; Winebrenner, 2007).
3. Zie remediëring als een ruim begrip, ook voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong, door voor deze kinderen een specifiek plan van aanpak op te stellen (Ruijsenaars, 2008). Zie figuur 5.

4. Ga bij didactische zorg en remediëring uit van de eigenschappen van kinderen, door hier in de praktische invulling van het programma op aan te sluiten (Doolaard & Oudbier, 2010). Zie figuur 5.
5. Ga uit van compacten van leerstof als het kind dit aan kan (Drent & Van Gerven, 2007; Mooij, 2008). Geef het kind verrijking om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoefte van uitdaging (Drent & Van Gerven, 2007; Mooij, 2008). Zie figuur 3. Laat het kind versnellen, als dit past bij het niveau en de mogelijkheden van het kind (Telsman, 2006; Winebrenner, 2007). Zie figuur 4. Compacten betekent concreet dat leerstof die het kind al beheerst wordt weggestreepd. Verrijken betekent concreet dat het kind uitdagend aanbod krijgt, aansluitend op de interesse. Versnellen betekent concreet dat het kind onder begeleiding van de leerkracht, met instructie en feedback, op eigen tempo de leerstof doorloopt.
6. Ga door met differentiëren en het aansluiten op elk kind. Doe dit concreet bij de instructiemomenten en bij de verwerkingsopdrachten (Heacox, 2009; Schlemmer, 2008). Zie figuur 9.

Aanbevelingen van de onderzoeker voor De Oase om aan te sluiten bij de onderwijsbehoeften van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong, onderzoeksvraag 2, zijn:

1. Blijf uitgaan van de specifieke onderwijsbehoefte te willen worden uitgedaagd, door het kind concreet te vragen wat het interessant vindt (Bakker, Meezen, Snoodijk, 2008). Zie figuur 2.
2. Blijf aansluiten bij de intrinsieke motivatie van het kind om te leren, door het kind te vragen naar wat het zou willen (Brouwer & Ahlers, 2011). Zie figuur 1.
3. Geef een kind de mogelijkheid zelf stappen te zetten om tot een oplossing te komen, door met het kind te reflecteren op het proces van gemaakt werk (Kiekeboom, 2009).
4. Creëer mogelijkheden voor het kind om te onderzoeken, door gevarieerde hoeken met open opdrachten te creëren in de klas (Kiekeboom, 2009; Leverink 2006).
5. Ga in op initiatieven van het kind, door samen het plan van het kind te bespreken (Schlemmer, 2008; Smith, 2005).
6. Houd rekening met de perfectionistische aard die kinderen kunnen hebben, door met het kind in gesprek te zijn over de werkaanpak (Eijl, Wientjes & Wolfensberger, 2009; Kiekeboom, 2009).
7. Wees alert op signalen van faalangst, door het kind dagelijks te observeren en te volgen in het aspect welbevinden (Bosch-Stijns, 2009). Zie figuur 1.

Aanbevelingen van de onderzoeker voor De Oase op het gebied van Handelingsgericht werken, onderzoeksvraag 3, zijn:

1. Betrek de ouders bij het aanbod voor het kind, door naar suggesties en ideeën te vragen (Clijsen, Gijzen, de Lange, Spaans, 2007; Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009). Zie figuur 8.
2. Betrek ook het kind zelf erbij, door te vragen hoe het kind graag wil werken (Clijsen, Gijzen, de Lange, Spaans, 2007; Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009). Zie figuur 8.
3. Ga door met het in kaart brengen van de stimulerende en belemmerende factoren, door dat wat opvalt te noteren en te verzamelen in het groepsoverzicht (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009). Zie figuur 9.
4. Ga door met het inspelen op de onderwijsbehoeften, door de dagelijkse interactie met kinderen. Haal hier relevante informatie uit over het leren, de betrokkenheid en het welbevinden van het kind (Van Gerven, 2008; Mooij, 2008). Zie figuur 2).
5. Stem de leerstof doelbewust af op het kind, door analyse van gemaakt werk (Heacox, 2009). Zie figuur 3.
6. Ga door met het maken van een plan van aanpak voor een kind met een ontwikkelingsvoorsprong, door te kijken naar gemaakt werk en in gesprek te gaan met het kind en met de ouders (Hulsbeek & Bronkhorst, 2012). Zie figuur 2 en 3.
7. Ga door met het maken van het groepsplan, waarbij kinderen worden geclusterd op niveau en waarin doelen worden omschreven (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009). Zie figuur 9.
8. Wees transparant en betrek alle betrokkenen rondom het kind bij het leerproces, zodat sprake is van één gezamenlijke lijn en gedeelde ideeën (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009).

5.4 Antwoord op de centrale vraagstelling

Kijkend naar de centrale vraagstelling van dit onderzoek: "Welke visie op kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong past bij basisschool De Oase en hoe kan in de didactische zorg en remediëring voor

deze kinderen aangesloten worden bij Handelingsgericht werken en afgestemd worden op de onderwijsbehoeften van kinderen?” kan geconcludeerd worden dat Handelingsgericht werken een goede basis biedt om kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong een passend onderwijsaanbod te bieden (Pameijer, Van Beukering & De Lange, 2009). De onderwijsbehoeften van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong komen vooral voort uit de brede interesse van de kinderen (Leverink, 2006) en het voorlopen op de algemene ontwikkelingslijnen in vergelijking met leeftijdsgenoten (Telsman, 2006). In de didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong, benadrukt de literatuur de rol van de leerkracht (Eijl, Wientjes en Wolfensberger, 2009; Heacox, 2009; Pameijer en Van Beukering, 2009).

De noodzaak de kinderen goed in kaart te brengen door observatie en toetsing wordt breed gedragen door de collega's op De Oase (figuur 8: 100% en figuur 9: 100%), evenals het aansluiten op de onderwijsbehoeften van kinderen (figuur 2: 100%), het uitdagen en prikkelen (figuur 4: 100%) differentiëren en omgaan met verschillen (figuur 4: 83%) en het aansluiten op de zone van de naaste ontwikkeling (figuur 4: 75%).

Dit hoofdstuk vormt de afsluiting van het praktijkgericht onderzoek op basisschool De Oase, waarin onderzocht is hoe het onderwijs aan kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong vormgegeven kan worden.

Literatuurlijst

- Bakker, J., Meezen, I. & Snoodijk, K. (2008), *Bijzonder hoog, Blik op talent in het onderwijs*, CED groep Rotterdam
- Beleidsplan basisschool De Oase (2011- 2012), Utrecht
- Blom, S.(2011), *Ogen open in de onderbouw*, Het Jonge Kind, mei 2011
- Bosch-Stijns, C. (2009), *Het ontwikkelen van werk- en leerstrategieën*, Van Gorcum, Assen
- Brouwer, G. & Ahlers, L. (2011), *Knappe koppen in de klas*, wat (hoog) begaafde leerlingen nodig hebben in het onderwijs, Amersfoort, CPS
- Council of Curriculum, Examinations and Assessment, CCEA (2006), *Gifted and Talented Children in (and out) of the classroom*, a report for the Council of Curriculum, Examinations and Assessment
- Clijsen, A. (2007), *Handreiking 1-zorgroute voor leerkrachten en intern zorgspecialist in het primair onderwijs*, WSNS Plus/KPC groep
- Clijsen, A., Gijzen, W., Lange, S. de & Spaans, G. (2007), *1-zorgroute*, Naar handelingsgericht werken, WSNS plus/ KPC Groep
- Cursusmateriaal cursus Afstemming (buro Spring, 2010)
- Doolaard, S. & Oudbier, M. (2010), *Onderwijsaanbod aan (hoog)begaafde kinderen*, GION/Rijksuniversiteit Groningen
- Drent, S. & Gerven, E. van (2007), *Professioneel omgaan met hoogbegaafde leerlingen in het basisonderwijs*, Assen: Van Gorcum
- Eijl, P. van, Wientjes, H. & Wolfensberger, M.V.C. (2009), *Het uitdagen van talent in onderwijs*, Interfacultair Instituut voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievaardigheden IVLOS, Universiteit Utrecht
- Gerven, E. van (2008), *Slimme kleuters: sociaal zwak of niet?* www.slim-digitaal.nl, geraadpleegd 15 juni 2012.
- Gerven, E. van(2009), *Handboek Hoogbegaafdheid*, Assen: Van Gorcum
- Gerven, E. van (2009), *Slimme Kleuters*, Van Gorcum, 2009
- Harinck, F. (2007), *Praktijkonderzoek op een hogeschool*, Garant Antwerpen/Apeldoorn
- Harinck, F. (2010), *Basisprincipes praktijkonderzoek*, Garant Antwerpen/Apeldoorn
- Heacox, D. (2009), *Differentiating Instruction in the Regular Classroom*, Free Spirit Publishing, Minneapolis
- Hulsbeek, M. & Bronkhorst, E. (2012), *Gaaf taalonderwijs! Handelingsgericht werken en begaafdheid*, JSW, nummer 7, jaargang 96, maart 2012
- Kiekeboom, T.(2009), *Hoogbegaafdheid een gave of vergiftigd geschenk?*, Centrum voor begaafdheidonderzoek, Universiteit Antwerpen
- Leverink, R. (2006), *Special Hoogbegaafdheid, kleuters met een ontwikkelingsvoorsprong kunnen zich ontwikkelen tot hoogbegaafden*, Didactief september 2006
- Mooij, T. (2008), *Inclusief hoogbegaafdheid*, Het Jonge Kind, juni 2008

- Mooij, T., Hoogeveen, L., Driessen, G., Heel, van J. & Verhoeven, L. (2007), *Succescondities voor onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen. Eindverslag van drie deelonderzoeken*. Nijmegen: Centrum voor begaafdheidsonderzoek.
- Nederhoed, P. (2011), *Helder rapporteren, Een handleiding voor het opzetten en schrijven van rapporten, scripties, nota's en artikelen*, Bohn Stafleu, Van Loghum, Houten
- Pameijer, N. & Beukering, T. van (2008), *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de intern begeleider, samen met leraar, ouders en kind aan de slag*, Leuven/Voorburg: Acco
- Pameijer, N. & Beukering, T. van (2009), *Handelingsgerichte diagnostiek. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsleerproblemen*, Leuven/Voorburg: Acco
- Pameijer, N., Beukering, T. van & De Lange, S. (2009), *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam, samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*, Leuven/Den Haag: Acco
- Ruijsenaars, A.J.J.M. (2008), *Leerproblemen en leerstoornissen*, Remedial teaching en behandeling, hulpschema's voor opleiding en praktijk, Lemniscaat Rotterdam
- Schlemmer, D. (2008), *Teaching Beyond the Test, Differentiated Project-Based Learning*, Free Spirit Publishing, Minneapolis
- Schoolgids CBS De Oase (2011-2012), Utrecht
- Smith, C. (2005), *Teaching Gifted and Talented Pupils in Primary School, A Practical Guide*, Sage Publishers, London
- Svet, van J. (2009), *Diagnostiek vanuit oplossingsgericht perspectief*, Van Gorcum, Assen
- Telsman, I. (2006), *Een ontwikkelingsvoorsprong in beeld*, Omnino Nederland
- Telsman, I. (2006), *Intelligent wat is dat?*, Omnino Nederland
- Telsman, I. (2006), *Onderkenning van jonge kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong*, Omnino Nederland
- Winebrenner, S. (2007), *Strategies and Techniques Every teacher Can Use to Meet the Academic Needs of the Gifted and Talented*, Free Spirit Publishing, Minneapolis
- Wolters, P. (2009), *werken met protocollen*, Van Gorcum, Assen
- www.burospring.nl, site geraadpleegd 15 december 2011, 30 maart 2012
- www.hoogbegaafd.nl, site geraadpleegd 15 december 2011
- www.nagc.org, site geraadpleegd op 15 december 2011 en 30 maart 2012
- www.pharos.nl, site geraadpleegd 15 december 2011
- www.slimeducatief.nl, site geraadpleegd 15 december 2011
- Zorgplan PCOU (2010 - 2012), Utrecht

Bijlagen

Bijlage 1: Analyse van de toetsresultaten en observatielijsten van januari /februari 2012 geeft het volgende beeld:

	Groep 4 (n=14)
AVI	11
DMT	5
CITO Spelling	6
CITO Woordenschat	1
CITO Begr.lz.	n.v.t.
CITO re/wi	1 A, 3 A+

Fig.1 leerlingen met A-scores (M4), bron: Parnassys, februari 2012

	Groep 4 (n=14)
AVI	78 %
DMT	35 %
CITO Spelling	43%
CITO Woordenschat	7%
CITO Begr.lz.	n.v.t.
CITO re/wisk	7% A, 21% A+

Fig.2 leerlingen met A-scores in procenten, bron: Parnassys, februari 2012

Analyse van de namen van de leerlingen laat een overlap zien in de verschillende vakgebieden. In groep 4 zijn 3 leerlingen die op 4 van de 5 toetsen A scores behalen. Dit is 21 % van de groep. Zie figuur 2.

Groep 3 geeft het volgende beeld:

	Groep 3 (n=14)	%
AVI	2	12 %
DMT	2	12 %
CITO Spelling	2	12 %
CITO Woordenschat	3	21 %
CITO re/wisk	3 A, 3 A+	21 % 21 %

Fig.3 leerlingen met A-scores en percentage ten opzichte van het totaal, bron: Parnassys, februari 2012

Analyse van de namen van leerlingen laat zien dat 1 leerling op alle toetsen een A score behaalt. Dit is 7% van de groep. Op de overige vakgebieden zijn geen specifieke leerlingen op te merken.

Groep 2 laat het volgende beeld zien:

	Groep 2 E. (n=26)	%	Groep 2 S.(n=16)	%	Groep 2 M. (n=10)	%
CITO Taal	5	19%	7	43%	0	0 %

kleuters M2						
CITO rekenen kleuters M2	2	7%	7	43%	0	0 %

Fig.4 kinderen met A scores en percentage ten opzichte van het totaal, bron: Parnassys, februari 2012

De groep van E. is een homogene groep 2, gestart in augustus 2010. De groep van S. is een groep 1 / 2, waarvan groep 2 gestart is in augustus 2010. De groep van M. is een groep 1 / 2, waarvan groep 2 gestart is in januari 2011. De kinderen van de groep van M. hebben een half jaar minder onderwijs genoten en zijn qua leeftijd gemiddeld een half jaar jonger in vergelijking met de groep van E. en de groep van S. In de groep van E. zijn de A scores over verschillende leerlingen verdeeld. In de groep van S. vallen 4 leerlingen op die op beide toetsen A scores hebben behaald.

Samenvattend kan uit de figuren worden afgeleid dat er grote verschillen waarneembaar zijn tussen de data van de drie geanalyseerde groepen groepen 2. De samenstelling van de groep kijkend naar de geboortedata van de kinderen, zou een factor kunnen zijn. Een andere bepalende factor zou gelegen kunnen zijn in de manier waarop de toetsen zijn afgenomen. Een tweede conclusie is, kijkend naar de toetsresultaten van groep 3 ,4 en 5, dat het technisch lezen, zoals AVI en DMT laten zien, procentueel meer A-scores heeft dan het onderdeel woordenschat in groep 4 en 5. Voor groep 3 is dit verschil niet zichtbaar. Een bepalende factor zou kunnen liggen in de samenstelling van groepen voor wat betreft taalontwikkeling en NT2 bij allochtone en autochtone kinderen. Ten derde is te zien dat AVI voor het technisch lezen voor kinderen eerder een hoge score laat zien dan DMT. De context uit de AVI teksten zou de kinderen mogelijk steun kunnen geven in tegenstelling tot het lezen van losse woorden bij de DMT-toets.

Bijlage 2:

	Observatielijst.	Welke, hoe vaak?
Groep 1 M.	ja	Observatielijst methode Kleuterplein, 2x per jaar, Vakgebieden: taal, rekenen, sociaal emotionele ontwikkeling.
Groep 1 I.	ja	idem
Groep 1 R.	ja	idem
Groep 1 /2 M.	ja	idem
Groep 1 / 2 S.	ja	idem
Groep 2 E.	ja	idem
Groep 3	nee	Eigen observatie en aantekeningen
Groep 4/5	nee	Eigen observatie en aantekeningen

Fig.5 Gebruik observatielijsten, bron: interview, 7 maart 2012

Bijlage 3:

	Aantal leerlingen dat vlot meekomt.	Leerlingen met een mogelijke ontwikkelingsvoorsprong.
Groep 1 I. (n=19)	3	0
Groep 1 M. (n=17)	2	1
Groep 1 R. (n=28)	5	2
Groep 1 / 2 M. (n=15, n=10)	0	2 (groep 1)
Groep 1 / 2 S. (n=10, n=16)	1 (groep 1), 7 (groep 2)	2 (groep 1)
Groep 2 E. (n=26)	7	0
Groep 3 (n=18)	2	1
Groep 4 (n=14)	3	1

Fig.6 Analyse leerlingen met ontwikkelingsvoorsprong, bron: interview, 7 maart 2012

Bijlage 4:

De observatielijst van Kleuterplein (Malmberg, 2010) bevat de volgende leerlijnen en leerdoelen. Voor de specifieke vaardigheden per leerdoel wordt verwezen naar de handleiding van Kleuterplein (Malmberg, 2010).

Leerlijn	Leerdoel
Tellen en rekenen	Opzeggen telrij (akoestisch tellen)
	Werken met telbare hoeveelheden
	Erbij en eraf van 1 of 2
	Werken met getalsymbolen
Metten en wegen	Vergelijken en ordenen
	Afpassen
Ruimte en vormen	Oriënteren
	Construeren
	Opereren met vormen en figuren
Tijd	Chronologie
	Patronen en cycli

Fig.7 onderdelen observatieformulier rekenen, bron: Kleuterplein, Malmberg 's-Hertogenbosch, bijlage 4, februari 2012

leerlijn	Leerdoel
Praten en luisteren	Informatie overdragen en begrijpen
	Gespreksvaardigheid
	Verhalen vertellen
	Mening geven en reageren op andermans mening
	Reflectie
Verhalen	Boekoriëntatie
	Verhaalbegrip
	Functioneel lezen
	Leesplezier

Klanken en letters	Fonologisch bewustzijn
	Fonemisch bewustzijn
	Letterkennis
Krabbelen en schrijven	Relatie gesproken en geschreven taal
	Functies geschreven taal
	Functioneel "schrijven"
	Informatie ordenen
	Schrijfplezier
Woordenschat	Basiswoorden
	Uitbreidingswoorden

Fig.8 onderdelen observatieformulier taal en lezen, bron: Kleuterplein, Malmberg 's-Hertogenbosch, bijlage 3, februari 2012

Bijlage 5:

bron	soort notitie	aanwezig	betreft	besproken feit
Overleg directeur-IB	Gespreknotulen 12-10-2011	Directeur, IB	Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong.	Afgesproken is: "Per kind bekijken. Heldere communicatie met ouders. Inbreng mening van ouders is belangrijk. Samen een lijn uitzetten. Verrijken in de klas is de eerste optie. Didactisch aansluiten bij de onderwijsbehoeften van kinderen (HGW). Versnellen heeft niet de voorkeur. Aandacht voor goede rijping en ontwikkeling op alle ontwikkelingsgebieden van een kind. Compacten van de lesstof dient zorgvuldig te gebeuren: SLO lijnen, methodegebonden toetsen, observatielijsten."
Teamvergadering	Vergadernotulen, 26-10-2011	team	Agendapunt: "slimme kleuters"	Afgesproken is dat "deze kinderen zullen worden opgenomen in het groepsplan". En "de verrijkingsactiviteiten moeten in de kleine kringmomenten van de dagplanning terug zijn te vinden: welke kinderen, wat, en hoe lang. Afstemmen op de onderwijsbehoeften (HGW). Zowel didactisch in de (kleine) kring als op andere ontwikkelingsgebieden: sociaal emotioneel, motorisch, creatief, spel, ontwikkelingsmaterialen."
Teamvergadering	Vergadernotulen, 18-01-2012	team	Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong	"Verrijken in de groep heeft de voorkeur boven vervroegd doorgaan i.v.m. jonge leeftijd van kinderen". "Het verrijkingsaanbod wordt (didactisch) afgestemd op het individuele kind, onderwijsbehoeften (HGW)". "Schoolbreed moet er één lijn komen". "M. zal als IB-er/intern zorgspecialist leerkrachten ondersteunen bij (didactische)verrijkingsactiviteiten". "Onderlinge collegiale consultatie en overleg is belangrijk op De Oase: leren van elkaar." "We zijn geen voorstander van versnellen van een leerjaar. Er is grote kans op hiaten. Hoe kun je als leerkracht de leerling goed blijven volgen? Hoe kun je deze leerling instructie geven naast de drie basissgroepen van het groepsplan?" "Leerkrachten geven aan" graag de hulp van de IB-er te willen om de zorg voor de leerling die boven de groep uitsteekt goed te kunnen begeleiden". "Het weglaten van lesstof wordt als risico ervaren. Het zoeken van verrijkmateriaal is een hele klus. De methodes bieden extra, maar daar zijn de kinderen zo doorheen".
Overleg directeur-IB	Gespreksnotulen, 19-01-2012	Directeur, IB	Kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong	"Binnen het team bestaat behoefte aan ondersteuning bij het opzetten van verrijkingsactiviteiten en het aanpassen van het groepsplan. M. zal ondersteunen". "De extra hulp aan de sterke leerlingen moet in de dagplanning zijn terug te lezen, net als de hulp aan de zwakke leerlingen. Wie, wat, tijd, concreet benoemen".

Fig.9 ondersteuningsbehoefte en visieontwikkeling van team De Oase m.b.t. de begeleiding kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong, bron: vergadernotulen, gespreksnotulen (schooljaar 2011- 2012), maart 2012

Bijlage 6: leerkrachtvragenlijst

Beste collega,

In het kader van mijn studie MASTER Special Educational Needs, leerroute RT, ben ik bezig met een onderzoek op het gebied van “kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong” op de basisschool. De centrale vraagstelling in dit onderzoek luidt: Welke visie op kinderen met een ontwikkelings- voorsprong past bij basisschool De Oase en hoe kan in de didactische zorg en remediëring voor deze kinderen aangesloten worden bij Handelingsgericht werken en afgestemd worden op de onderwijsbehoeften van deze kinderen?

Graag wil ik jou als collega vragen aan dit onderzoek mee te doen. De ingevulde gegevens zullen anoniem worden verwerkt. Graag ontvang ik jouw ingevulde vragenlijst binnen 10 dagen retour in mijn postvak.

Voor vragen kun je altijd even bij mij binnenlopen.

Groet, Mathilde

Vragenlijst:

1. Hoe definieer jij als leerkracht een kind met een ontwikkelingsvoorsprong?
2. Hoe definieer jij als leerkracht de term didactische zorg voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?
3. Hoe definieer jij als leerkracht de term remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?
4. Welke visie heb jij op de didactische zorg voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?
5. Welke visie heb jij op remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?
6. Wat versta jij als leerkracht onder onderwijsbehoeften van kinderen?

7. Wat zie jij als onderwijsbehoeften van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?
8. Hoe kun jij als leerkrachten de didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong afstemmen op de onderwijsbehoeften van deze kinderen?
9. Hoe kan volgens jou het Handelingsgericht werken in de praktijk vormgegeven worden?
10. Hoe wordt in het Handelingsgericht werken in jouw klas didactisch afgestemd op de onderwijsbehoeften van kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?
11. Hoe is in jouw klas de remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong vormgegeven, afgestemd op de onderwijsbehoeften?

Dank je wel voor het invullen!

Mathilde

Bijlage 7: oudervragenlijst

Geachte ouders,

In het kader van mijn studie MASTER Special Educational Needs, leerroute RT (remedial teaching), ben ik bezig met een onderzoek op het gebied van “kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong” op de basisschool. De centrale vraagstelling in dit onderzoek luidt: Welke visie op kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong past bij basisschool De Oase en hoe kan in de didactische zorg en remediëring voor deze kinderen aangesloten worden bij Handelingsgericht werken en afgestemd worden op de onderwijsbehoeften van deze kinderen?

Graag wil ik u als ouder vragen aan dit onderzoek mee te doen. De ingevulde gegevens zullen anoniem worden verwerkt. Graag ontvang ik uw ingevulde vragenlijst binnen 10 dagen retour. U kunt de ingeleverde vragenlijsten bij mij inleveren of aan de leerkracht van uw kind geven.

Voor vragen kunt u altijd even bij mij binnenlopen.

Met vriendelijke groet, Mathilde ten Brinke

Intern Zorgspecialist De Oase.

Vragenlijst

1. Hoe zou u als ouder een kind met een ontwikkelingsvoorsprong definiëren?

2. Hoe zou u de term didactische zorg voor een kind met een ontwikkelingsvoorsprong definiëren?

3. Hoe zou u de term remediëring (remedial teaching) voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong definiëren?

4. Welke visie heeft u als ouder op didactische zorg voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?

5. Welke visie heeft u als ouder op remediëring (remedial teaching) voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong?
6. Wat verstaat u als ouder onder onderwijsbehoeften van kinderen?
7. Welke onderwijsbehoeften hebben kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong volgens u?
8. Hoe kunnen volgens u de didactische zorg en remediëring voor kinderen met een ontwikkelingsvoorsprong afgestemd worden op deze kinderen?

Hartelijk dank voor uw medewerking aan dit onderzoek door het invullen van deze vragenlijst.

Mathilde ten Brinke

Bijlage 8: kind interview

Start:

Onderzoeker toont een afbeelding van Pippi Langkous en stelt de vraag: Wie is dit meisje? Vervolgens wordt de vraag gesteld: Wat kan ze allemaal?

Onderzoeker: Ik ga jou een aantal vragen stellen over “slim zijn”.

Vragenlijst:

1. Wanneer is een kind volgens jou “slim”?
2. Waaraan kan juf of meester merken dat een kind “slim” is?
3. Wat hoef jij op school niet meer te leren?
4. Wat zou jij op school graag willen leren?
5. Wat heb jij nodig van de juf of meester om iets te leren?
6. Wat zou jouw meester of juf in de klas kunnen doen om jou te helpen als iets niet lukt?
7. Wat zou jouw meester of juf in de klas kunnen doen om jou iets extra's te leren?

Dank je wel voor je antwoorden!